



DIALÉCTICA DE LA FORMACIÓN

Bayron León Osorio-Herrera
Juan Fernando García-Castro



Bayron León Osorio-Herrera

Docente-investigador de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades (ETFH) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín. Ph.D. en Teología de la UPB. Director del Grupo de Investigación *Epimeleia* de la ETFH.

Correo electrónico: bayron.osorio@upb.edu.co



Juan Fernando García-Castro

Es docente-investigador de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), sede Medellín (Colombia). Es integrante del grupo de investigación *Epimeleia* de la UPB. Es Ph.D. en Filosofía de la UPB; es Magíster en Humanidades de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro) y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: juanf.garcia@upb.edu.co



DIALÉCTICA DE LA FORMACIÓN

Bayron León Osorio-Herrera
Juan Fernando García-Castro

Este libro es producto de la investigación titulada: *Contextos actuales de la Antropología Filosófica: Perspectivas*, perteneciente al Grupo de investigación *Epimeleia* de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Radicado en el CIDI No. 863B-07/17-42

Osorio-Herrera, Bayron León, autor

Dialéctica de la formación / Bayron León Osorio-Herrera
y Juan Fernando García-Castro -- 1 edición-- Medellín: UPB.

2023 -- 69 páginas.

ISBN: 978-628-500-089-8 (versión digital)

1. Filosofía ética y moral
2. Filosofía
3. Filosofía y teoría de la educación

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Bayron León Osorio-Herrera
© Juan Fernando García-Castro
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Dialéctica de la formación

ISBN: 978-628-500-089-8 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-089-8>

Primera edición, 2023

Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades

Facultad de Filosofía

CIDI. Grupo de investigación *Epimeleia*. Proyecto: Contextos actuales de la Antropología Filosófica: Perspectivas. Radicado: 863B-07/17-42

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Filosofía, Teología y Humanidades: Johman Esneider Carvajal Godoy

Director Facultad de Filosofía: Jorge Alonso Bedoya Vásquez

Coordinadora (e) editorial: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Imagen portada: Lea L, Unplash

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2251-06-03-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Presentación	7
Capítulo I: Palabra y formación.....	9
La perversión de la palabra y la crisis gramatical	9
La fractura antropológica y la crisis de las transmisiones	20
Narración y educación	23
Capítulo II: Formación y Condición poética	27
Una crisis generalizada	27
La crisis de la educación	31
Formación y condición poética	36
Capítulo III: Formación y gramáticas de la esperanza.....	43
La constitución del ser humano mediante la palabra	49
Gramáticas de la esperanza desde la función social de la educación	53
Hermenéuticas instaurativas y amplificadoras desde una noción de lectura	57
Referencias	65

Presentación¹

NUESTRA CONDICIÓN DE finitud nos revela que la existencia está vinculada, de manera definitiva, a *un* espacio y a *un* tiempo; ámbitos en los que configuramos las relaciones y trazamos una historia. Habitamos *un* mundo que no hemos escogido, un mundo *gramatical*, interpretado, normativo, simbólico; un mundo que, dicho sea de paso, podría existir sin nosotros. Decimos, entonces, que nuestra condición vital es la de herederos: recibimos un legado que nos inscribe en coordenadas biográfico-narrativas que nos dan sentido; recibimos una *lengua materna* y con ella un universo semiótico y simbólico que nos permite situarnos en un mundo.

Una herencia gramatical, según lo plantea Joan-Carles Mèlich², es un conjunto de signos y símbolos, de mitos, tradiciones y rituales, de valores, hábitos y costumbres que estructuran la vida cotidiana y configuran un mundo dado por supuesto. Como hay un mundo en cada gramática, al heredar una gramática también heredamos un mundo que siempre está en constante realización. Es desde ese mundo (y contra él) que configuramos una *vida-con-sentido*.

Esta condición de *homo viator* revela que los seres humanos no somos nunca de un modo definitivo, es decir, no contamos con situaciones dadas como propias o perfectas. Hay algo *indisponible* en la vida y es eso lo que señala nuestra contingencia y vulnerabilidad; condiciones antropológicas que nos arroja a la construcción simbólica y la búsqueda de acogidas.

Esa construcción la realizamos desde el lenguaje y, de manera particular, desde el tejido espacio-temporal y simbólico de la *narración*. Somos seres de narración y desde allí, desde la palabra situada en una temporalidad y en una espacialidad, se nos revela

¹ Este libro hace parte de los resultados del proyecto de investigación "Contextos actuales de la Antropología Filosófica: Perspectivas", radicado ante el Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número 863B-07/17-42.

² Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud* (Barcelona: Herder, 2012), 25.

nuestra finitud y el rostro del otro: “La finitud de la palabra es reveladora de alteridad, de mi propia alteridad, así como de la alteridad del otro. El otro es ese que no soy yo, pero también es el que está conmigo, de igual modo que es el que se me encara, me mira, me llama, me reclama, me apela”³.

Estamos necesitados de palabras que nos vinculen de nuevo con lo primordial, palabras que nos permitan reconocer al otro en su singularidad, narraciones que nos emparenten con el otro en términos de la fraternidad y de la evidencia que este mundo lo compartimos con el otro. Asistimos a una situación de *crisis gramatical*, esto es, a una condición de fragmentación de lo humano dado por el hecho de que la palabra ha dejado de ser valorada como dadora de sentido. No es de extrañar que la enfermedad sea síntoma de la perversión de la palabra, del despojo que tiene hoy la palabra en diferentes ámbitos de la vida.

El resultado de la reflexión filosófica que planteamos en la presente publicación es la de una ética que se sitúa desde la palabra y desde la responsabilidad que tenemos con el otro: el ser humano; en la medida en que es un “ser dotado de palabras”, puede convertir su palabra en palabra ética. Propender por una ética de la palabra significa trabajar con la palabra de modo que sea “para el otro”, una palabra que implique “darse” en ella misma y restaurar los vínculos desde ella.

Esta obra brinda posibilidades de sentido para nuestro presente y, de manera particular, en el ámbito de la formación, del testimonio y del trabajo con la palabra en los diferentes ámbitos donde ella tiene presencia.

³ Mèlich, *Filosofía de la finitud*, 26.

Capítulo I: Palabra y formación

La perversión de la palabra y la crisis gramatical

EN EL SIGLO XX surge, con el círculo hermenéutico propuesto por Heidegger y Gadamer, la necesidad de tomar el lenguaje como eje central de la comprensión. Tal planteamiento recuerda la importancia que tuvo retrotraer el lenguaje del olvido que se encontraba en la historia de occidente, y en consonancia con la propuesta del giro lingüístico, desentrañar el sentido del lenguaje para así entrar al corazón de la filosofía y la inacabada búsqueda de la razón de ser del hombre.

Se recobra así la importancia capital del lenguaje y, en consecuencia, se pone la palabra como centro de la comprensión que el hombre tiene de sí y del mundo, una vez que es por el concurso de la palabra que el hombre entra en una relación directa con el mundo y su realidad. “El mundo del lenguaje rodea al hombre en el instante en que dirige su mirada hacia él, con la misma certidumbre y necesidad y con la misma “objetividad” con la que se sitúa frente a él el mundo de las cosas”⁴.

Es por el lenguaje que el mundo deviene comprensible y aprehensible en una unidad significativa que acontece en su pensamiento y que pone en relación directa su manera de *ser-pensar-decir*. Según Gadamer, “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”⁵. En esta medida el lenguaje permite la construcción de la esfera *racional* del hombre, porque entre lenguaje y pensamiento se da una identidad fundante de manera que no existe el uno sin el otro. Corresponde al pensamiento todo lo que debe alcanzarse

⁴ Ernst Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas I* (México: Fondo de Cultura Económica, 1964), 63.

⁵ Hans-George Gadamer, *Verdad y Método I* (Salamanca: Sígueme, 2012), 567.

mediante las formas del lenguaje⁶. Ya Parménides en su poema ontológico intuía esta relación: “Ser y pensar, una y la misma cosa son” (Τό γάρ αὐτό νοεῖν ἐστὶν τε καὶ εἶναι)⁷.

La palabra existe como ámbito propio del pensamiento, de forma que este se realice siempre y necesariamente como pensamiento hablante. La palabra solo es palabra si encarna un pensamiento. El pensamiento es el mismo solo como palabra y discurso. En ningún sector de nuestra experiencia hallamos un pensamiento puro, sino que en todas partes encontramos un pensamiento que es palabra o que va ligado a la palabra⁸. Por tanto, el pensamiento humano se genera con la forma de un pensamiento discursivo o dialogal⁹.

No hay ninguna posibilidad de apropiación y aprehensión de lo que somos y de nuestro posicionamiento en el mundo sino por esta capacidad de lenguaje. Gadamer reconoce esta particularidad del lenguaje en la comprensión de quiénes somos y lo que representa el mundo para nosotros en ese conocimiento;

el conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo las personas y en definitiva nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar ese mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro¹⁰.

Para Duch, el lenguaje no es simplemente un conjunto de sonidos que sirven para nombrar las cosas y los acontecimientos, sino que su función consiste en ordenar y clasificar la experiencia

⁶ Aristóteles, *La Poética*, 1456a, 25.

⁷ Parménides, *Poema ontológico*, Fr. 2, 23a.

⁸ Cf. Joseph Gevaert, *El problema del hombre* (Salamanca: Sígueme, 2005), 48.

⁹ Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas I*, 46.

¹⁰ Hans-George Gadamer, *Verdad y Método II* (Salamanca: Sígueme, 2012), 147-148.

humana, evitando la tendencia natural hacia el caos, que es inherente al pensamiento humano¹¹.

Este ordenamiento del mundo solo es posible gracias a lo condición narrativa que le provee el lenguaje al ser humano. El lenguaje, la palabra, permiten crear narraciones que serán la base de su posibilidad existencial y de su manera de habitar el mundo, no solo en la lógica personal sino también comunitaria, porque son estas narraciones junto a las narraciones de los otros las que realmente construyen y permiten un re-creación del mundo. “Los humanos tenemos una continua necesidad de narraciones para presentarnos y representarnos a los otros y a nosotros mismos descubriendo al mismo tiempo nuestra propia mortalidad”¹². Es en el lenguaje por donde viaja el pensamiento y él secunda la construcción de la experiencia vivida. Nos encontramos entonces ante el papel decisivo que cumple la narración en la construcción del mundo y su relación con los otros *mundos*.

Para Duch, los seres humanos tienen una tendencia hacia la narración y por este hecho las narraciones, mejor que las presentaciones discursivas o que las definiciones de la realidad con el concurso de los conceptos, expresan plásticamente la *verdad de la vida*. En el fondo, la narración es el producto de la conciencia humana, que impone orden y coherencia a nuestras experiencias realizadas en el tiempo. El pasado, el presente y el futuro no son entidades metafísicas independientes, sino, categorías de la conciencia organizada, que son indispensables para la creación y fortalecimiento de la identidad personal. Dicho de otro modo: la identidad personal se halla íntimamente vinculada a la organización argumental de las experiencias vividas en el pasado en unas tramas más o menos coherentes que, casi siempre, adoptan formas narrativas¹³. “En resumen, puede afirmarse que narrar es un comportamiento característico del hombre, porque el hombre es hijo de la narración”¹⁴.

¹¹ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura* (Barcelona: Herder, 1998), 168.

¹² Lluís Duch, *Religión y comunicación* (Barcelona: Fragmenta, 2012), 252.

¹³ Duch, Lluís, *Mito, interpretación y cultura*, 165-166.

¹⁴ Duch, *Religión y comunicación*, 253.

Narrar entonces es la condición propia del ser humano para apropiarse del mundo. Pero no solo para apropiárselo en sentido personal. La narración se vuelve comunitaria porque es la forma que tenemos de conservar y transmitir el mundo. Además, la riqueza de la cultura se comunica a través de estas narraciones. Esto significa concretamente que los significados del mundo y de las cosas se hacen accesibles por la trasmisión de la palabra a todos los seres humanos que entran a formar parte de la sociedad. Mediante la palabra que crea, que da nombre a las cosas y los objetos, el mundo aparece y se hace humano y familiar¹⁵; por eso la narración permite al hombre moverse en este mundo y lograr que su existencia tenga sentido reuniendo toda la sabiduría y la comprensión práctica del mundo acumulada a lo largo de todas las generaciones¹⁶. La riqueza de la cultura, por ejemplo, se transmite por la palabra¹⁷.

¹⁵ Existe en la historia de la literatura, especialmente en los textos sagrados de algunas tradiciones religiosas, una relación directa entre la palabra, el nombrar y la existencia de las cosas. El libro del Génesis de la tradición judeo-cristiana, por ejemplo, relata el origen, el principio del mundo y del hombre. El recurso literario usado por el relator bíblico pone en correspondencia directa el acontecimiento de la creación con la "palabra". Según este relato, Dios crea con la "palabra"...y Dios dijo...y se hizo (Cf. Gn 1, 1-31). Esta misma situación es representada en el evangelio de Juan al afirmar la identidad fundante entre la palabra y el mundo (En *arje jo logos*). En el principio era el *logos* (Jn 1, 1), describe el evangelista. Un *logos* que hace presencia en el mundo no solo para vincular directamente el acto creador presente en el Génesis, sino y de manera nueva, la re-creación del mundo. Este acontecimiento pone en relación directa la palabra con la constitución ontológica del mundo, esto es, el mundo solo existe al ser nombrado. Su existencia depende exclusivamente del carácter que imprime la palabra como gesto primigenio de su generación. Un principio que está al lado de la posibilidad de una realidad que solo es real en una materialización fundante que otorga la palabra. Así, el *logos* no solo es origen o principio, sino constitución intrínseca de lo que el mundo pueda llegar a ser. En este sentido, encontramos una relación directa entre existencia y palabra.

¹⁶ Cf. Gevaert, *El problema del hombre*, 46.

¹⁷ "Liberado así de la reducción instrumental, el lenguaje adquiere un significado cognitivo y ontológico propio, compareciendo como el

Es por esto que el hombre debe disponer de unos adecuados procesos narrativos para poder instaurar este vínculo existencial con el mundo y todo su contenido, una vez que ellos nos posibilitan su comprensión¹⁸. Por eso, sin una adecuada narración, el hombre cae en la incertidumbre y en el vacío de una existencia que no tiene cómo aprehender y aprehenderse en el mundo. Sin adecuados procesos narrativos no es posible que los seres humanos, que son sin excepción posibles actores y actrices que actúan (representan y se representan) sobre el escenario del gran teatro del mundo, consigan aprender y desarrollar de manera adecuada el oficio de hombre o mujer en el seno de la tradición cultural en la que se encuentran ubicados. Despertar el interés por lo narrativo implica referirse a los universos míticos y a su función en la existencia humana¹⁹.

Sin embargo, en las circunstancias actuales tenemos que ser responsables a la hora de aceptar las dificultades que nos acontecen frente al uso de la palabra que disponen un escenario desfavorable

lugar en el que se realiza la primera articulación totalizadora de la realidad, la interpretación primaria (implícita) que proporciona al hablante el suelo relativamente firme desde el que proyectar toda interpretación posterior (explícita). El individuo, en la medida en que posee lenguaje, es decir, en la medida en que ha crecido y se ha formado en ese lenguaje y lo habla, es ya poseedor de un cierto saber, que es el resultado de la experiencia colectiva de los que han hablado dicha lengua, y está imbuido de unas actitudes fundamentales ante la vida y la realidad, que él toma ingenuamente por "naturales" pero que siempre chocan al extranjero. Poseer un lenguaje quiere decir, por tanto, estar inserto en una tradición de valores, de actitudes y de creencias que introduce al individuo, sea por activa o por pasiva, en una determinada relación con el mundo, con los otros hombres y consigo mismo". Luis Garagalza, *Introducción a la hermenéutica contemporánea* (Barcelona: Anthropos, 2002), 18.

¹⁸ Por ejemplo, la filosofía medieval y clásica estaban embebidas totalmente de la dignidad y los recursos del lenguaje, de la creencia de que las palabras, manejadas con la precisión y la sutileza necesarias, podían matrimoniar intelecto y realidad". George Steiner, *Lenguaje y silencio* (Barcelona: Gedisa, 2003), 36.

¹⁹ Lluís Duch, *Mito y Pedagogía* (Barcelona: Práxis y Saber, 2015), 6(12) y 18.

rable para cualquier posibilidad de narración. Al parecer, la riqueza manifiesta en nuestro lenguaje se ve cada vez más empobrecida por las continuas situaciones de una comunicación superficial y carente de sentido. Una palabra que no dice nada, que no expresa nada. Palabras vacías que se tornan en producto de una lógica del consumismo que ponen al lenguaje y a la palabra en el escenario de mercados para competir en una emotividad vacía.

Pareciera que todo nuestro potencial lingüístico, nuestro arsenal para enfrentar el mundo, se haya agotado de tal manera que ya no encontramos los recursos verbales adecuados para nombrar-lo y nombrar-nos en él. Es posible que en esta situación tengamos que hacer referencia a la influencia avasalladora, al alud incontrollado de formas y fórmulas de uso de la palabra, que conducen al mutismo, no por defecto, sino por exceso.

Quizás el ejemplo más claro se halla en la densidad informativa provocada por los medios de comunicación, que creen tener algo que *decir*, o que *imponer*, principalmente en la forma de numerosas modalidades de “lavado de cerebro”²⁰. Un lavado de cerebro que alcanza desde el “sistema de la moda” hasta los mensajes político, religiosos, económicos y culturales²¹.

En este contexto lo importante se vuelve accesorio y, en sentido inverso, lo accesorio parece importante. Al parecer, la sentencia de Parménides, quien llamaba la atención sobre la verdad del ser,

²⁰ Enrique González en su libro *El Renacimiento del Humanismo*, hace una dura crítica a los medios de comunicación y su influencia en las masas que con poca capacidad de discernir creen todo lo que ellos proponen y las imágenes del mundo que venden. Cf. Enrique González, *El renacimiento del humanismo* (Madrid: Biblioteca de Autores de Cristianos, 2003). En este mismo sentido Héctor Ciapuscio se refiere a la televisión, un poderoso medio, llamado a ser un instrumento de formación de conciencia crítica, de crear posibilidades a nivel educativo, a despertar la creatividad se convierte por el contrario en ridículo espectáculo que patrocina la mediocridad y el facilismo. “La supraideología de la televisión es el entretenimiento y su cliente masivo la ‘audiencia perezosa’. El artefacto es el epicentro cultural de nuestras sociedades porque facilita la línea del menor esfuerzo psicológico”. Héctor Ciapuscio, *Dédalo, tecnología y ciencia* (Buenos Aires: Eudeba, 2006), 54.

²¹ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 154.

sigue vigente. Las propuestas de las vías de la verdad y de la intransitabilidad de un camino que no conduzca ella, deja de manifiesto la situación por la que atravesamos. Somos capaces de hacer ver lo que no-es como si fuera y lo que es como si no fuera, y en esta situación tienen responsabilidad los medios de comunicación. Así, las palabras que nombran los asuntos trascendentales, hoy se utilizan de manera laxa y ambigua. Nuestro lenguaje se torna limitado. La palabra no alcanza a expresar el contenido real y su referencia al mundo. Las narraciones no conducen ni transmiten los adecuados procesos para habitar el mundo. En palabras de Duch, nos acontece una “crisis gramatical” sin precedentes:

Que la crisis global del momento presente puede ser calificada de *crisis gramatical* es algo que nos parece fuera de cualquier duda. Seguramente no resulta demasiado fácil delimitar con precisión el porqué de esta crisis expresiva de la cultura occidental. Parece, sin embargo, que, en el seno del trayecto histórico y Occidente hacia la modernidad, el lenguaje ya no aparece como un camino hacia la verdad demostrable, sino como una espiral una galería de espejos que obligan al intelecto a regresar a su punto de partida²².

Esta situación contrasta vivamente con la situación de la filosofía medieval y la filosofía clásica, en las que había pleno convencimiento de la dignidad de la capacidad de los recursos lingüísticos del ser humano. Entonces, no se dudaba que las palabras, empleadas con la necesaria precisión y sutileza, “podían matrimoniar intelecto y realidad”²³.

Estamos en presencia de una situación de inexpresividad crítica. Hoy es evidente la pobreza de medios gramaticales, el empobrecimiento del léxico no solo por parte de los niños (lo cual es normal si tenemos presente el ineludible paso que han de dar los infantes de lo pre-verbal a lo verbal), sino que, por encima de todo, tenemos presente la banalidad y la cortedad expresivas de los adultos y de los medios de comunicación, la utilización de un

²² Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 460

²³ *Ibíd.*

esquemático idioma estándar por ejemplo, que reduce las posibilidades comunicativas del ser humano a las de una especie humana, no abre todas las puertas, sino que las cierra todas a cal y canto por la sencilla razón de que no permiten insinuar, vislumbrar o anunciar nada que posea una calidad y una dignidad mínimamente humanas. Debemos hacernos conscientes de esta situación de penuria lingüística, porque incide con fuerza en la desarticulación, no solo de la experiencia humana, sino también en todas las posibles formas de diálogo, de comunicación y de intercambio cordial que, inexorablemente, han de emplear los seres humanos si realmente quieren vivir y morir como personas²⁴. Sin diálogo, sin vida dialógica, sin comunicación e interpelación, el hombre no puede conseguir una humanidad plena porque su tarea fundamental como *animal loquens* es la configuración del sentido y la comunicabilidad de este en el escenario de la existencia. Pero lingüísticamente no se trata solo de comunicación exterior, es sobre todo de comunión interior²⁵.

De ahí que la problemática en torno a la palabra alcanza la totalidad del ámbito de la *responsabilidad humana*, es decir, *toda la existencia humana*. Por eso tenemos pleno convencimiento de que la responsabilidad ética no se restringe al dominio de la acción, sino que su acción benéfica debe llegar a todo aquello que piensa, hace y siente el ser humano. Es evidente, en la historia humana, la *irresponsabilidad* en el trato con la Palabra. La palabra irresponsable es, casi sin excepción, la palabra pervertida, que se propone como finalidad más inmediata el envilecimiento del ser humano y la convivencia humana²⁶. Esta crisis gramatical que se extiende a todos los ámbitos de la existencia humana (porque no hay escenario humano posible sin la intervención de la palabra), cuando las antiguas palabras se muestran inoperantes y han perdido su fuerza salvadora, presentimos que la convivencia humana tan solo recobrará la *salud* si volvemos a adquirir confianza en las palabras y, por encima de todo, si realmente construimos

²⁴ Ibíd., 154.

²⁵ Raimon Panikkar, *El diálogo indispensable* (Barcelona: Península, 2001), 29.

²⁶ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 479-480.

narraciones encaminadas a su tarea fundamental: la *comunicación* entre los hombres²⁷.

En palabras de Duch, la curación radical de la enfermedad babélica de los humanos solamente se puede dar mediante la *palabra* como *diálogo*, el cual, si es auténtico, permite la superación provisional de la alienación humana:

Desalienarse es un ejercicio dialógico, que consiste en el *buen uso de la palabra*. Entonces el verbo lleva a plena luz sus virtualidades sanadoras, reconciliadoras e, incluso, armonizadoras de los aspectos aparentemente más contrapuestos de la existencia humana. El buen uso de la gramática es pues, una *posibilidad histórica* de la que dispone el ser humano para regresar, en el seno de su condición espacio-temporal, en tiempo de vacaciones, pues, a la unidad primigenia, a la armonía sin estorbos, la cual es, por otra parte, la meta que proponen todas las tradiciones religiosas de la humanidad y aquellos sistemas filosóficos y culturales que se han percatado de la radical contradicción que ha tomado posesión del corazón humano: *homo homini frater*. En cambio, el *mal uso de la palabra* conlleva la radical desestructuración simbólica del ser humano y las comunidades, ya que pervierte aquello que constituye el ámbito propio del ser humano: la relaciones con los demás, consigo mismo y con la naturaleza²⁸.

Es urgente entonces recobrar la importancia capital de la palabra para los seres humanos; volver a escenarios narrativos significativos y humanizantes. Sacar la palabra del mutismo que la enferma y la deteriora hasta el punto de despojarla de su condición de portadora de sentido. Sin el concurso de la palabra no hay posibilidad de sentido para la vida humana individual o colectiva. Tampoco tendremos narraciones que configuren la realidad de la existencia orientada a la construcción de la verdadera naturaleza humana. Urge recuperar la confianza en la narración para poder hacer accesible el mundo y para poder hacerlo posible para todos

²⁷ Ibíd., 465.

²⁸ Ibíd., 470.

los seres humanos. Porque es en la dinámica de la narración donde obtenemos las herramientas para transmitir todo aquello que configura el sentido de la experiencia humana en su totalidad. La vida individual y colectiva, la identidad personal y comunitaria depende exclusivamente de la calidad de las narraciones y de la calidad de su transmisión. De ahí que,

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que la salud física, psíquica y espiritual del hombre depende muy en primer lugar de la salud de sus palabras, es decir, de los vehículos insustituibles para sus relaciones. Porque la persona es, por encima de todo, *relación*, y toda relación se constituye, bien mediatizada por las determinadas expresiones verbales, mímicas, estéticas, etc.²⁹

Pero esta realidad solo es posible asumirla si poseemos las herramientas necesarias para devolverle a la palabra su sentido originario, en la medida que ella, dispone del *material* necesario para la construcción del mundo. En palabras de Buber es necesario retornar a las palabras primordiales porque ellas no significan cosas, sino que indican relaciones. Las palabras primordiales no expresan algo que pudieran existir independientemente de ellas, sino que, una vez dichas, dan lugar a la existencia. Esas palabras primordiales son pronunciadas desde el Ser³⁰.

Es preciso insistir en la necesidad de adecuados procesos de transmisión. La palabra tiene que ser enseñada, las palabras primordiales tienen que ser transmitidas. Sin apropiados procesos de transmisión no podemos esperar una nueva salud de las palabras y por tanto tampoco tendremos otros tipos de narraciones que dispongan el material necesario para el sentido de la existencia. La cura de nuestra sociedad, lo que puede sacarla del envilecimiento, es una narración que diga del sentido y de la esperanza de una mejor condición humana.

Es aquí cuando el escenario educativo se configura determinante para cualquier proceso de transmisión. Porque en todos los

²⁹ Ibíd., 480.

³⁰ Martin Buber, *Yo y Tú* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1984), 7.

procesos educativos, sin ninguna excepción, la narración tendría que ser una de las piedras angulares, la herramienta propicia para poner en marcha transmisiones y aprendizajes efectivos y afectivos con la finalidad de que los seres humanos adquiriesen los lenguajes que les permitieran construir con sentido, en medio de un mundo que siempre tendrá tendencias caotizantes, su espacio y su tiempo –denominados por Merleau-Ponty el espacio y el tiempo antropológicos– y, de esta manera, habitar en un mundo que así habría superado, al menos en parte, su opacidad natural. “Los lenguajes de los afectos –en el fondo la sabiduría («sapiencia»)–, no debería excluir los lenguajes de los efectos –en el fondo la ciencia («scientia»)–, sino que ambos se hallan –deberían hallarse– íntimamente co-implicados”³¹.

Sin embargo, este escenario tan propicio e inaplazable para recobrar la salud de las palabras y superar esta crisis gramatical, hoy se vuelve, a raíz de esta pérdida y esta fractura del lenguaje, en víctima y propiciador de una gramática de lo inhumano³² cuando entra en el concurso de la inexpresividad y se suma a este deterioro de la palabra. No podemos ser ajenos al hecho de que al lado de esta crisis gramatical nos encontramos ante una crisis de las transmisiones, en especial en el contexto narrativo que está en la base de cualquier escenario formativo.

La educación, escenario privilegiado para la formación, entra en crisis precisamente porque no encuentra, o decide no encontrar, las narraciones adecuadas para un proyecto humano que revitalice la palabra y devuelva el verdadero sentido de la palabra

³¹ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 20.

³² “No se puede excluir *a priori* de algunos aspectos de la inhumanidad del siglo XX (las dictaduras, los campos de concentración, el aniquilamiento de poblaciones enteras, la posibilidad de la destrucción total del planeta, la distorsión de la realidad por parte de los mass media, etc.), acompañados de ciertos elementos de la sociedad tecnológica, hayan afectado muy negativamente el lenguaje. Más aún: opinamos que la gramática de lo inhumano, tan característica de nuestro siglo, ha podido entrar en acción a causa de la perversión de nuestro léxico habitual que, al mismo tiempo, ha sido la causa y los efectos de la perversión de los sentimientos humanos”. Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 459.

humana. El problema de la educación actual recae en que, al perderse el sentido de la narración, que es la característica propia del ser humano para apropiarse del mundo y comunicarlo, el arsenal configurador de la vida y de la existencia queda en el vacío privilegiando de unas lógicas de razón instrumental encaminadas a la eficiencia y al objeto, y no al ser. Nos preguntamos, entonces, ¿qué es educar?, ¿qué es formación?, ¿qué es aprendizaje?, ¿quién es maestro?, ¿quién es estudiante?, ¿es estudiante aquel que paga para estar matriculado en un programa?, ¿aprender es retener los datos que los docentes entregan?, por último, ¿por qué fallamos en transmitir la disposición a la búsqueda de la verdad?

La fractura antropológica y la crisis de las transmisiones

SEGÚN DUCH, LAS transmisiones tienen una importancia capital en la constitución de ser humano y de las sociedades humanas. La humanización o la deshumanización de los hombres y las mujeres –y también de los grupos humanos– dependen en gran medida de la calidad o de la falta de calidad de las transmisiones que han recibido y que, de hecho, continúan recibiendo durante toda su vida. Hablar de las transmisiones significa abordar el análisis de unos elementos imprescindibles e imprescriptibles para que los seres humanos se vuelvan aptos para construir *su* espacio y *su* tiempo; o, dicho de otra manera, para que se vuelvan capaces no solo de *vivir*, sino sobre todo, de *habitar* significativamente en su mundo durante su trayecto biográfico, desde el nacimiento hasta su muerte; conviene no perder de vista que, contrario a lo que sucede con los animales, la forma específica de vivir los seres humanos es el *habitar*, que se caracteriza por una manera culturalmente determinada de construir el espacio y el tiempo, el espacio y el tiempo *humanos*³³.

La cuestión de las transmisiones afecta a todas las formas de relación del ser humano, lo cual quiere decir que abarca la totalidad de la vida familiar, religiosa, política, social y cultural. La

³³ Lluís Duch, *La crisis de la transmisión de la fe* (Madrid: PPC, 2009), 6.

presencia ubicua de las transmisiones en todas las dimensiones de la existencia humana permite entrever que pueden ser absorbidas desde perspectivas diversas y con intencionalidades diferentes. En cualquier caso, sin embargo, sean cuales sean el método escogido y las premisas intelectuales elegidas, aproximarse a la situación actual de las transmisiones humanas equivale a ocuparse y preocuparse por la *salud* física y espiritual, individual y colectiva, del ser humano de principios del siglo XXI³⁴.

Hoy día nos encontramos inmersos en una “crisis pedagógica” creciente y aguda en todos los ámbitos de la existencia humana, que dificulta la vida en común de las personas (la socialización), ya que, fundamentalmente, los hombres y las mujeres somos seres sociales que hemos de ser socializados mediante las transmisiones que recibimos³⁵. Esta crisis de las palabras se enmarca en un contexto contemporáneo amplio, de fractura antropológica. Es una crisis de las transmisiones, de las interacciones que apuntan a una transferencia que trascienda, no solo el espacio, sino el tiempo. Las comunicaciones que constituyen la mayoría de las interlocuciones actuales privilegian lo instrumental sobre lo fundamental. Estamos, en todos nuestros intercambios, embebidos en lo accidental.

La crisis se refleja en la calidad de las estructuras y por ende en la calidad de las relaciones. Con las relaciones humanas en crisis, “la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana”³⁶, en la que insiste Jaeger en su *Paideia*, se hace improbable, y aunque como lo expresó el poeta griego Menandro, que la *Paideia* es un bien que nadie puede arrebatarse al hombre, porque es un puerto de refugio de toda la humanidad³⁷; los esfuerzos por cambiar constantemente de forma los sistemas educativos son infructuosos en cuanto no responden a lo fundamental. Se recurre a adjetivos para nombrar aquello que los conceptos llevan intrínsecamente; queremos complementar las palabras, puesto que no alcanzamos a comprender el significado y las cualidades que en sí mismas abarcan; como no comprendemos el concepto en

³⁴ *Ibíd.*, 6–7.

³⁵ *Ibíd.*, 8.

³⁶ Werner Jaeger, *Paideia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1973), 12.

³⁷ González, *El renacimiento del humanismo*, 13.

lo fundamental, sentimos la necesidad de agregarle calificativos. En el contexto al que nos referimos, podemos citar los ejemplos de frases tales como “educación de calidad”, “aprendizaje activo”, “formación humana”, “educación integral”, “educación innovadora”, entre otros.

Hemos vaciado el contenido real de las palabras y las hemos llevado a una marginalidad tal, que cualquier cosa las puede reemplazar. La educación hoy es puesta en un segundo plano o al menos desprovista de su verdadera tarea. Nuestra educación, nuestra *Paideia*, parece relegada o ensombrecida por las circunstancias de nuestros contextos actuales con ciertos aires de decadencia en los niveles educativos, influyendo de manera decisiva en todos los ambientes.

La crisis antropológica actual le impone matices particulares a la situación. Hoy, las instituciones llamadas a las transmisiones alrededor del conocimiento no están exentas de las lógicas instrumentales contemporáneas que responden a perspectivas en las que el uso sobre el gozo se ha convertido en norma. La educación, por ejemplo, como objeto de consumo, incentiva los apetitos, menoscaba las pasiones, enfatiza lo accesorio e invisibiliza lo trascendente.

El alejamiento de nuestra condición humana, la precariedad de las relaciones, la fractura de las instituciones, la banalización de las palabras, la fragmentación, y la distorsión de las transmisiones, fracturan la confianza que “es fundamento imprescindible de las transmisiones”³⁸ y obstaculizan su vocación de hacer y enseñar a hacer “un buen uso de la memoria”³⁹.

La formación está en el centro de esa crisis. En parte porque no hay acuerdos respecto a los conceptos centrales. Las palabras: *estudiante, docente, aprender, enseñar, formar, educar, aula, conocimiento*, se han convertido en meros términos que alteramos según el canon, la tendencia pedagógica, las “innovaciones” en los campos tecnológicos y la coyuntura.

Lo mencionado anteriormente se enmarca en el trabajo de lo particular, porque nos hemos olvidado del ejercicio ontológico. Nuestro sistema educativo gira alrededor de las didácticas y de

³⁸ Lluís Duch, *Un extraño en nuestra casa* (Barcelona: Herder, 2007), 22.

³⁹ Duch, *Un extraño en nuestra casa*, 23.

las metodologías, pero hay asuntos que están por encima, cosas que exceden el saber particular de un área. Vamos siempre tras lo provisional: todo es de coyuntura, todo depende de unas estructuraciones particulares y no hay una consolidación. Aun cuando sabemos que hay estructuras ontológicas que no dependen de nada, seguimos cayendo en el relativismo de no diferenciar el valor de las cosas y en nombre de la diferencia, se pierde la noción ontológica. Es así como se reconoce que nosotros, los seres humanos, estamos a expensas del instrumento. Nuestras sociedades prefieren los saberes que den utilidad material. Las artes, que no producen nada material, se tornan sospechosas. La educación sacrificó la ciencia que cultiva el espíritu por lo accidental. Se sometió a las dinámicas del mercado y legó su verdadero propósito, la formación, a un acto subversivo, a una cuestión de resistencia.

Narración y educación

TODA CRISIS ES, paradójicamente, el espacio propicio para que la condición poética emerja con su capacidad transformadora. Duch lo afirma citando a Gertrude von Le Fort: “La auténtica esperanza siempre se encuentra junto a la desesperación”⁴⁰; Ernesto Sábato, a su vez, es enfático en que “si cambia la mentalidad del hombre, el peligro que vivimos es paradójicamente una esperanza”⁴¹, y también confiesa esta afirmación conmovedora: “Sí, tengo una esperanza demencial, ligada, paradójicamente, a nuestra actual pobreza existencial”⁴². Entre más contundente sea la ruptura, mayores serán también las posibilidades de reordenar los fragmentos. Se requiere un intersticio, un pequeño espacio, un asomo, para que, como el mismo autor escribe, “a través de él pueda colarse la plenitud de un encuentro, como las grandes mareas pueden filtrarse aun en las represas más fortificadas”⁴³. Es en este espacio en donde la narración es la posibilidad de buscar nuevamente los

⁴⁰ Duch, *Un extraño en nuestra casa*, 157.

⁴¹ Ernesto Sábato, *La Resistencia* (Buenos Aires: Seix barral, 2000), 4.

⁴² *Ibíd.*, 10.

⁴³ *Ibíd.*, 9.

conceptos perdidos, la verdad olvidada. A través de la narración se recuerda lo fundamental, se acuerda una hermenéutica de continuidad con la tradición.

Para recuperar la salud de la narración es necesario franquear la educación oportunista que plaga nuestro sistema de formación. Sin narración no hay comprensión del mundo ni apropiación de su sentido, solo hay uso e instrumentalización en orden a la utilidad y al provecho. Nuestra educación, espejo de la crisis, privilegia la técnica, las metodologías, las didácticas y despoja de importancia lo universal.

Son fundamentales acciones radicales de resistencia, que nos sitúen como transmisores de la necesidad de conocer; es decir, debemos enseñar a *necesitar saber*, en contraposición a la comunicación de meros datos. Así como saber de la fragilidad de la vida no nos exime de vivirla, saber de la “falsedad del estudiar”⁴⁴ no nos da licencia para no hacerlo. La cuestión reposa en hacerlo conscientemente, en saber a qué nos atenemos. En un mundo que no se agota, ni en mi interpretación, ni en la del otro, ni en la materialidad, lo único que puedo hacer es enseñar a necesitar conocer y al mismo tiempo tener la apertura para que en mí acontezca esa transmisión. Si ser humano es ser lo que irremediamente se es, se trata de enseñar a ser eso que somos.

La narración vincula toda la existencia en un ordenamiento que da cuenta de la verdad presente en la totalidad del ser aprehendido y comunicado por el lenguaje. Es la narración la que posibilita el escenario constante de la búsqueda de la verdad presente. El amor a la verdad es nostalgia de una verdad que una vez tuvimos, hemos perdido y queremos recuperar. La verdad es lo que no se olvida, lo que se rescata del olvido. Acercarse a la verdad es rescatar el valor de la memoria⁴⁵, acceder al conocimiento mediante la reminiscencia y la búsqueda del alma que incansablemente anhela el regreso a aquello que conoció alguna vez. Platón alude a este

⁴⁴ José Ortega, *Unas lecciones de metafísica*. Vol. 1 (Madrid: Alianza Editorial, 1970), 155.

⁴⁵ Notas de clase del curso *Dialéctica y Ontología en Platón y Aristóteles*. Dictado por el profesor Tomás Calvo en la Universidad Pontificia Bolivariana entre el 8 y el 13 de Julio de 2019.

problema esencial de la pedagogía cuando narra a *Fedro* la historia de Theuth: “es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos”⁴⁶. Aunque el mito se refiere a los caracteres de la escritura, podemos hacer un traslado a todo aquello que se sienta sobre una base material.

Hoy situamos la relación de la formación en términos de mediciones concretas de publicación, de páginas entregadas, de calificaciones, de número de palabras, el verdadero encuentro formativo acontece más allá de lo que está escrito, medido, sentado sobre la materialidad. La transmisión está en el encuentro entre un maestro y un estudiante. El estudiante puede leer en abundancia y el maestro puede publicar numerosos *papers*, sin embargo, eso no es garantía de que ocurra un acto formativo. Aquel acto parte de la base de que el maestro sabe incluso más de lo que me dice, y es precisamente ese el impulso que debe motivarme a buscar por mí mismo la verdad. Por lo tanto, solo puede darse este encuentro en la lógica de la interacción.

Esto implica, de una manera inaplazable, la configuración de cualquier proceso formativo en el escenario de la narración. Precisamente porque todo proceso educativo tiene en su base una narración. Homero y Hesíodo, convertidos, en parte, en los educadores de la Grecia Clásica, presentaban sus obras -cimentadas en el mito- como las estructuras pedagógicas más oportunas para transmitir los grandes valores de la cosmovisión griega. Las narraciones no solo se constituyen en una creación poética, sino que tienen la tarea fundamental de proveer el material necesario para cualquier proceso de transmisión; las bellas palabras dan luz a las buenas acciones⁴⁷.

Son los mitos, como narraciones que configuran la realidad a partir de un orden imaginado, los que pueden transformar la realidad de los seres humanos y la realidad en general. El mito condensa la identidad sagrada del mundo y, en consecuencia, un orden. Un orden del mundo implica un sentido, una coherencia,

⁴⁶ Platón, *Fedro*, 275a.

⁴⁷ Thomas Mann, *La Montaña Mágica* (Barcelona: Edhasa, 2015), 230.

un hacia dónde; implica el valor del esfuerzo, la confirmación y la posibilidad de embellecer ese orden que está dado en el mundo, solo ahí hay posibilidad comprensiva y es donde puede ocurrir realmente una formación. Así, un mito se convierte en la posibilidad de la aprehensión de la realidad. Una realidad que puede ser cambiante en la medida que los mitos cambian. Si se cambia la narración se transforma la realidad. Este hecho es de vital importancia en los contextos educativos. Qué mitos utilizamos, qué narraciones creamos para transmitir los grandes valores de la cultura. Necesitamos revisar las narraciones y resignificarlas, reorientarlas, o bien, cambiarlas.

Construir nuevas realidades y nuevas posibilidades para los seres humanos, en orden al sentido de su existencia y la existencia de los otros, es necesario construir nuevas narraciones, nuevos mitos, que permitan un ejercicio de comprensión del mundo a niveles más humanos. Si seguimos contando las mismas cosas y de la misma manera, no hay posibilidad alguna de cambios culturales. La educación, por ejemplo, con su ejercicio narrativo, tiene la responsabilidad de brindar las herramientas necesarias para acceder al mundo desde otras lógicas, al menos distintas a las de una razón instrumental que cosifica y reduce el ser humano a la existencia del dato.

Capítulo II: Formación y Condición poética

“Nuestro punto de partida estriba en la crisis global que padece el hombre actual que podemos sintetizar como ausencia de un destino feliz o de un futuro-presente sano y agradable, digno y gozoso; y también, simplemente, como falta de sentido: por qué vivo y para quién vivo...”
Bennàssar⁴⁸

Una crisis generalizada

EN EL TEXTO “El problema del hombre”, Joseph Gevaert afirma que “quizás estemos asistiendo actualmente a la mayor crisis de identidad por la que el hombre ha pasado y en la que se ponen en tela de juicio o se marginan muchos de los fundamentos seculares de la existencia humana”⁴⁹. La amplitud y la urgencia de la situación no tiene precedentes en la historia de la humanidad: por primera vez el hombre ha de enfrentarse a la posibilidad amenazadora y real de extinguirse de la faz de la tierra junto con la vida vegetal y animal.

El aumento de los conocimientos científicos y tecnológicos, y la asistencia a un mundo en términos de globalización, planetización, aldea universal y postmodernidad, plantean un difuso interrogante sobre el significado humano de esta gigantesca empresa cultural. No se puede seguir soñando con que el programa científico pueda conseguir casi automáticamente una vida mejor⁵⁰, o

⁴⁸ Bennàssar, Bartomeu. Dios, *futuro humano para todos*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. 2000, 3

⁴⁹ Gevaert, *El problema del hombre*, 12.

⁵⁰ Buena parte de la investigación científico-técnica está construida sobre el pretendido de mejorar las condiciones de vida del ser humano. Su intención y razón, al menos en un nivel teórico, está orientada a conseguir este objetivo. Pero cuando se evidencia que, en muchas

que la creación de nuevas estructuras sociales pueda proporcionar la clave última y definitiva para superar las “miserias” humanas⁵¹.

El proyecto moderno, de instaurar la razón como fundamento único de conocimiento y de la práctica humana, no está exento de contradicciones; habiendo prometido emancipar al hombre por medio de la razón, en realidad lo ha convertido en instrumento de explotación sin medida de la naturaleza. Los patéticos resultados están a la vista en el desastre ecológico, en la persistencia de la guerra y la violencia, por ejemplo.

A través del proceso de racionalización llevado a cabo por la Modernidad, la razón emancipadora se ha escindido en la razón científico-técnica, convertida en razón instrumental que coloniza y domina el mundo material y el individual, y la razón práctica, que hace del hombre un sujeto moral, libre y responsable, se ha cambiado en un pragmatismo universal entregado al éxito inmediato que convierte al hombre en un ser frívolo y superficial: “El positivismo científico es quien repotencia la ‘dicotomía’ entre razón técnica y razón práctica, con lo cual no solo se agudiza una lógica del absurdo sino que se termina depredando al género humano de sus significaciones morales y valoraciones ontológicas más vitales”⁵².

Las libertades alcanzadas, o bien reclamadas, nos hicieron pensar, como un gran ejercicio de la modernidad y como un reflejo objetivo de haber alcanzado la mayoría de edad⁵³, en la

ocasiones, la realidad de la miseria humana aumenta en términos cada vez más alarmantes, colocando de relieve lo contrario, se generan interrogantes frente este pretendido de la ciencia.

⁵¹ Gevaert, *El problema del hombre*, 11.

⁵² Álvaro Márquez, “La crisis de la Modernidad y la Razón Pedagógica”, *Revista Frónesis*, Universidad del Zulia, no. 2 (1995), 5.

⁵³ “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Saper aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! He aquí el lema de la Ilustración. La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo

posibilidad de liberarnos de todo aquello que no cumpliera con los cánones establecidos por una razón instrumental de medida y cuantificación. Alcanzadas estas libertades y asumiendo la responsabilidad del obrar humano, el hombre se siente dueño y seguro de sí mismo.

Sin embargo, los grandes ideales de la cultura parecen hoy desfigurados. Es urgente reflexionar sobre esta gigantesca empresa cultural que puede llevarnos a la destrucción total de la humanidad. Las consecuencias son aterradoras en todos los órdenes, ambientales, políticos, sociales, económicos y morales.

Al parecer, existe afán por deshumanizar lo humano, por cosificar al hombre. Muchos hacen esfuerzos para lograr la despersonalización, la reducción de la persona a cosa. De ahí la tendencia a la homogeneidad, a sumergir a todos en la *masa*, a la uniformidad, a olvidar la condición personal, a forzar un igualitarismo llevado a la práctica en la política anti humanista de algunos Estados, que contradice la evidencia de la diversidad de lo humano, la absoluta unicidad de cada persona, de su carácter único e insustituible. Pululan los fundamentalismos, las sectas, los partidismos, la astrología irracional que pretende hacer creer que el destino de cada persona, sin capacidad de decisión, es manejado caprichosamente —como si fuera una cosa a la deriva— por fuerzas ocultas. Los recursos para la manipulación, muchos de los cuales no habían sido posibles antes, son poderosísimos en nuestra época, condicionada por intereses económicos y la dilatación de las sociedades⁵⁴.

Durante los siglos XX y XXI asistimos a totalitarismos que requieren la pasividad uniforme y fanática de grandes masas. En las grandes religiones se han deslizado los arcaísmos, el colectivismo y el igualitarismo, y las tendencias no humanistas. El mismo deporte se ha convertido en algo polémico que produce violencia y extremismo: los *hinchas*, *fans*, *tifosi* o *hooligans* aplican al fútbol,

la Naturaleza nos liberó de ajena tutela (*naturaliter mairennes*) [...] Para la ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan este nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente". Immanuel Kant, ¿Qué es la ilustración? (México: Fondo de Cultura Económica, 1978), 25-28.

⁵⁴ González, *El renacimiento del humanismo*, 19.

por ejemplo, grandes hostilidades y sectarismos que hacen que la vida se subordine a él, en un negocio que mueve cantidades enormes de dinero, con propensión a la histeria colectiva. Por paradójico que sea, todo ello se ha producido durante un periodo antes del cual se esperaba una mayor humanización de lo humano⁵⁵. Según Gonzales,

Asistimos a una enorme ola de *reaccionarismo*: no afecta a un aspecto secundario de la vida, sino a su misma realidad, a lo que tiene de personal, de humana. Parece que la Humanidad, en lugar de seguir hacia adelante, de innovarse, de *tomar posesión* de todos los admirables adelantos que ha alcanzado sobre todo en el siglo XX, recae en el arcaísmo, en el primitivismo. Según Julián Marías, 'estamos en la inversión del movimiento enriquecedor que comenzó hace un siglo, en una fase de extraña regresión, que ha llamado con insistencia *arcaísmo*' (Razón de la filosofía)⁵⁶.

Esto sucede precisamente, en el momento en el que supuestamente habíamos alcanzado el culmen de lo humano, lo último a lo que podían llegar las sociedades, cuando habíamos alcanzado la "mayoría de edad" y nos habíamos liberado del primitivismo, de la magia, y creíamos haber superado las miserias y la "animalidad", porque habíamos alcanzado la adultez propia de quienes daban pleno uso a la razón.

En el momento histórico presente, las numerosas crisis de orden económico, social, educativo, político, ambiental, ideológico, interactuando unas con otras, han dado lugar a una crisis global del sistema mundial surgido tras la segunda guerra mundial y, por tanto, de la sociedad occidental. Si nuestras acciones no tienen otra direccionalidad, estaremos asistiendo a la destrucción acelerada de la humanidad. No es un asunto de condenar o satanizar nuestra época o todas sus posibilidades, es más bien un llamado de atención, una invitación a pensar y no perder de vista lo realmente importante: el ser humano y sus posibilidades.

⁵⁵ Ibíd.

⁵⁶ Ibíd., 18.

En síntesis, el aumento progresivo de los conocimientos científicos y la creciente desorientación en los laberintos de las especializaciones, van acompañados de incertidumbre respecto a lo que constituye el ser profundo y último de hombre⁵⁷. Un mundo dominado exclusivamente por la ciencia o la tecnología podría ser inhabitable, no sólo en la perspectiva biológica, sino, sobre todo, desde el punto de vista espiritual y cultural⁵⁸.

La crisis de la educación

ESTA CRISIS GENERALIZADA, se siente con especial preocupación en los contextos educativos. Hoy, la educación, principal recurso para superar estas crisis, es puesta en sospecha, pues sus criterios de calidad resultan inquietantes. La educación parece ensombreci-

⁵⁷ El científico austriaco Erwin Schrödinger, desde los años cincuenta llamaba la atención sobre este tema. En su libro *Ciencia y humanismo* ha cuestionado enfáticamente la pretendida felicidad, en términos de mejores condiciones de vida, que la humanidad ha alcanzado gracias al programa científico. Se pregunta si es cierto que toda esta empresa de ciencia y tecnología realmente mejora las condiciones de vida del ser humano. En última instancia la pregunta está dirigida a cuestionar el valor de la ciencia con relación al hombre. A la pregunta por el valor de la ciencia natural, responde: "[...] su objetivo, alcance y valor son los mismos que los de cualquier otra rama del saber humano. Pero ninguna de ellas por sí sola tiene ningún alcance o valor si no van unidas. Y este valor tiene una definición muy simple: obedecer al mandato de la deidad délfica: *nwqi seauton*, conoce a ti mismo. O, por decirlo en pocas palabras según la retórica de Plotino (Enn. VI, 4, 14): *hmeij de, tinej de hmeij*, 'Y nosotros, ¿qué somos en el fondo?'[...] Parece claro y evidente, pero hay que decirlo: el saber aislado, conseguido por un grupo de especialistas en un campo limitado, no tiene ningún valor, únicamente su síntesis con el resto del saber, y esto en tanto que esta síntesis contribuya realmente a responder al interrogante *tinej de hemeij* ('¿qué somos?') de la deidad délfica: Su pregunta fundamental gira en torno a si es cierto que toda esta empresa de ciencia y tecnología a la que asistimos realmente mejora las condiciones de vida haciendo eco de la vieja pregunta de si efectivamente la ciencia hace más humano al hombre". Cf. Schrödinger, 1998, 14-15.

⁵⁸ Gevaert, *El problema del hombre*, 12.

da por las circunstancias de nuestros contextos actuales, con aires de decadencia en los niveles educativos influyendo de manera decisiva en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos.

La modernidad, caracterizada por la razón instrumental, configura las instituciones educativas como empresas con la inevitable transformación del profesor en operario; de la jerarquía de autoridades en agentes de relaciones públicas, supervisores o gerentes y de la educación en un servicio o mercancía que se produce y que se vende en función de las condiciones relativas y cambiantes del mercado. Es decir, la escuela se proyecta como el escenario apropiado “para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. Esto significa que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio educativo como cultura escolar, predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre”⁵⁹. Este escenario representa el paraíso de los tecnócratas, donde lo que importa son los resultados independientemente de los fines o los medios, y donde el hombre, en beneficio de la razón operativo-tecnocrática, adquiere la condición de *técnico*⁶⁰.

Esta perspectiva conlleva la imposición de un modelo tecnocrático de educación basado en los principios de la filosofía empirista y positivista que hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus supuestos de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo. El ser humano es concebido como objeto de la educación y la educación como el proceso que dirige hacia mayor productividad mediante el dominio de la técnica; estos postulados se han convertido en el fundamento de la ideología economicista actual que limita al hombre, aislándolo de su compromiso social y convirtiéndolo en un autómatas, sin capacidad crítica, al servicio de la reproducción del capital humano para

⁵⁹ Joan Arend, *Educación e investigación hacia el cambio* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998), 32.

⁶⁰ María Carmona Granero, “La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora”, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Vol. 8, no. 19 (2007): 138-139.

el desarrollo económico⁶¹. Es así como la pedagogía promueve y defiende los discursos de la modernidad, cimentados en la obtención y legitimación del poder.

La ausencia de una actuación consciente y reflexiva que defienda los procesos humanizantes de la educación, se hace evidente en la planificación meramente tecnocrática, lo que perfila, a su vez, la gravedad del asunto. Si solo educamos para la actuación instrumental, hemos de asumir, como consecuencia, la pérdida del sentido ético en la cultura y las humanidades⁶².

La escuela, por ejemplo, lleva a cabo un proceso de adaptación del niño a las normas y conductas socialmente aceptadas, pero también tiende a anular aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, fundamentales para la construcción significativa del saber. Se trata de un proceso de deshumanización (o de domesticación) de algunas potencialidades humanas, vistas, por ejemplo, en los procesos creativos del comportamiento infantil⁶³.

En este proceso de deshumanización producido por la educación tecnocrática e instrumental, la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio se configura como el fin fundamental de los procesos educativos escolares, quedando relegada la función verdaderamente educativa que corresponde a la formación del ciudadano y la configuración del ser social, más allá del ser productivo.

La educación, puesta solamente al servicio de la productividad, crea una decadencia cultural sin límites. Un ejemplo de ello es lo que pasa con los medios de comunicación que, llamados a colaborar con los procesos educativos, rayan hoy con la precariedad y la ridiculez. Como lo expresa Gonzalez:

Los periódicos, con una extraordinaria calidad antes, hoy no dejan mucho qué decir; en general informan de lo que les con-

⁶¹ *Ibíd.*, 139.

⁶² *Ibíd.*

⁶³ Rafael Porlán, *Constructivismo y escuela* (Sevilla: Diada, 1997), 140.

viene; debido a su partidismo, a su falta de independencia y veracidad, propenden a la manipulación y a la censura; para muchos lectores la única realidad que conocen es la que muestra su diario, cuya postura es considerada intangible. La televisión, contra lo mucho bueno que podría esperarse de ella, bate marcas de ordinareiz y chabacanería; en las distintas cadenas se hacen programas del mismo tipo y formato, destinados a avivar los más bajos instintos de la masa, y que parecen obedecer a consignas de envilecimiento. En este sentido los grandes medios de difusión cultural contemporáneos se están viendo afectados por un primitivismo del que eran ajenos⁶⁴.

Por otro lado, innumerables hombres actuales no constan por lo que son, ni siquiera por lo que tienen, sino por la imagen que dan de ellos los medios de comunicación, que han llegado a alcanzar un poder excesivo, desproporcionado, si se repara en el daño que algunos pueden causar con sus consignas. Hasta hace unos decenios lo periodistas —en cuyas manos se encuentra la administración de ese poder— eran, por lo general, cultos, educados, responsables, veraces. Ahora, no pocos reporteros gráficos, los llamados paparazi al servicio de la prensa sensacionalista, han llegado a mancillar esa profesión. Cantidades de periodistas, sin principios éticos ni estéticos, sin responsabilidad, pontifican, adoctrinan arrogantemente —con el enorme poder del que disponen— sobre millones de lectores, televidentes u oyentes, comenten faltas de ortografía y redacción, muestran su descomunal ignorancia histórica, literaria o filosófica, pero hacen parecer saberlo todo, imponiendo su criterio como única verdad y dictando sus normas a unas masas, indefensas ante ellos, que se dejan llevar⁶⁵.

Es tan extraordinario el influjo de los productores o fabricantes de opinión que ello disipa las opiniones personales: son muy pocos los hombres que opinan y piensan por sí mismos, desde sí mismos. La gran mayoría recibe las opiniones prefabricadas de la televisión, de la radio o de la prensa (frecuentemente “medios de confusión”, dice Marías), que muchas veces distorsionan, desfi-

⁶⁴ González, *El renacimiento del humanismo*, 17.

⁶⁵ *Ibíd.*

guran, omiten algunas noticias, o sencillamente no informan de cuanto les parece inconveniente a sus intereses particulares. Por eso los medios de información se han convertido en medios de propaganda. Muchos de ellos ofrecen carnaza, morbo, engañando como un cebo para atraer la atención y envenenarla con él.

Gabriel Marcel hablaba de *techniques d'avilissement* (técnicas de envilecimiento). Poderosos intereses económicos manejan esa especie de técnicas, dirigidas a envilecer al hombre y a la sociedad en general, de tal manera que la persona queda reducida –como si fuera una cosa–, frágil ante la manipulación de las férreas publicidades que convocan al consumo. El hombre ha perdido capacidad de decisión por sí mismo; envilecido, no se da cuenta de cómo otros ya han decidido en su lugar y pretenden afanosamente adoctrinarlo”⁶⁶.

En este sentido,

es gravísimo, muy preocupante, lo que ha ocurrido con las nuevas leyes 'educativas' (no progresistas, como se las ha querido presentar, sino regresistas); han hecho degenerar los centros de enseñanza, que humillan a maestros y profesores, desmoralizados, deprimidos, desvalidos y hasta atemorizados ante el embrutecimiento y la creciente indisciplina de sus alumnos, que por lo general no aprenden nada ni dejan aprender a los demás. ¿Qué futuro puede aguardar a un país con unos alumnos asilvestrados y bárbaros?⁶⁷.

No se requiere una gran imaginación para detectar los peligros de una disminución progresiva y constante de los niveles de aprendizaje; los innumerables y vanos esfuerzos de las autoridades educativas para hacer frente a esta corriente subrayan ya suficientemente la seriedad del problema. En un intento desesperado por reformar el sistema educativo, ensayamos modelos y métodos como si se tratara solo de un asunto formal, y en ocasiones estas reformas poco o nada contribuyen a la calidad de la educación.

⁶⁶ Ibíd., 17-18.

⁶⁷ Ibíd., 21.

La crisis resulta inquietante si concebimos la educación como el dominio elemental para activar procesos de humanización y adaptación al mundo en términos de sentido. Al educar se asume tanto la responsabilidad para con la vida y el desarrollo vital, como la responsabilidad para la continuidad del mundo.

Formación y condición poética

“FRENTE AL PESIMISMO ante los síntomas de decadencia en nuestras sociedades, de crisis, de barbarie, de deshumanización, de miseria o de oscuridad, habría que saber – citando al antiguo poeta griego Menandro – que ‘hay un bien que nadie puede arrebatarse al hombre, y es la *Paideia*. Porque la *Paideia* es un puerto de refugio de toda la humanidad”⁶⁸.

El arma más eficaz contra las épocas de crisis es la educación. Sin embargo, mientras sigamos educando para la productividad, no podemos, si quiera, imaginar cambios que beneficien nuestras sociedades. Si nuestra educación sigue cimentada en indicadores de productividad y *rankings* de falsa calidad, no hay posibilidad de un cambio sustancial en nuestros comportamientos. Mientras la educación siga siendo un negocio lucrativo, el maestro solo será un operario y los estudiantes sus clientes. Si solo se educa para aprender a hacer algo y no para ser alguien, patrocinaremos los escenarios de barbarie y deshumanización.

Educar, además de la obvia transmisión, implica asimilación de las cuestiones actitudinales, valorativas, de maduración personal, de integración social o de capacitación profesional. Se trata por lo tanto de suscitar la formación de la persona, en el sentido de propiciar o favorecer su crecimiento, tanto en su dimensión individual como social⁶⁹. Cualquier proceso educativo que obviara

⁶⁸ Ibíd., 13.

⁶⁹ “Una enseñanza que sea educativa se define precisamente porque su resultado debe promover una acción en el educando; si no lo consigue, o si lo consigue por casualidad, no hay enseñanza educativa. Por lo tanto, una enseñanza concebida como simple presentación de in-

esa realidad quedaría reducido a la transferencia de información y la preparación técnica del individuo, en un contexto puramente tecnocrático y deshumanizado⁷⁰.

Es necesario volver al concepto de educación como formación de las condiciones vitales que sustentan y garantizan el dato humano. Saber hacer cosas resulta importante, pero urgen procesos educativos para la reconstitución del ser, porque, en la construcción personal, el hombre necesita, además de referentes conceptuales, acontecimientos vitales. El hombre construye una historia personal con carácter de sentido en la medida que ese sentido le permite una nota biográfica de su estar en el mundo. El referente obligado le faculta para configurar y prefigurar el mundo en términos teóricos que lo direccionan hacia una posibilidad existencial de identidad frente a la dinámica de la explicación de mundo, sin embargo, su referencia del mundo, necesita además una comprensión según la prescripción anticipada de la realidad que le acontece; esto requiere una lectura y relectura del mundo en términos de una narrativa que exprese su acontecer en la realidad personal. El acto educativo debe ser el escenario propicio para comunicar nuestras vivencias, pero también para entrar en contacto con otras experiencias que nos resignifiquen en una búsqueda constante de sentido.

De esta manera el proceso educativo vincula la condición existencial a través de la vivencia (sin reducirla exclusivamente al aspecto instrumental). Sin una vivencia, como acontecimiento prefigurado por nuestros contextos y lo encuentros con dichos

formación, no es educativa, por muy verdadera y rigurosa que sea la información presentada". Concepción Naval y Francisco Altrejos, *Filosofía de la educación* (Pamplona: Eunsa, 2000), 44.

⁷⁰ "La importancia de una educación universal, integradora, flexible, humanística, que no sea mera acumulación tecnológica de datos, se justifica por el imperativo de cambio acelerado en nuestros días que da lugar a que exista un medio ambiente de conocimientos especializados muy diferente desde el momento en que se produce la incorporación al empleo hasta los momentos álgidos de vida profesional". Cfr. José Juan Franch, *Fundamentos del valor económico* (Madrid: Unión Editorial, 1990), 164.

contextos en una búsqueda incesante de sentido, nuestro proceso formativo será insuficiente. La educación debe ser entonces, un *provocador de sentido* en el educando, que permanece unido a él mediante una relación hermenéutica que posee la virtud de liberarle de la pesadez y las servidumbres de su propio presente. Es necesario revitalizar procesos educativos que conduzcan a reencontrar el camino de la interioridad, una interioridad que constituye la resistencia contra la barbarie. La formación ayuda a que la vida emerja del limbo que la esclaviza, y le hace descubrir, en lo más secreto de ella misma, la fuerza para velar sobre el cuidado de lo humano, en la tranquilidad y el odio⁷¹.

La formación, entonces, debe estar dirigida, además del saber específico para el desarrollo del concepto, a una experiencia vital que instaure la vida en un acto creador como condición para habitar el mundo desde otras perspectivas. Llevar al ser humano a construirse y hacer un ejercicio artístico de su vida, como su mejor obra de arte, es tarea fundamental de la educación. Para esto es necesario despertar y potenciar esta condición en el hombre a través de un proceso de aprendizaje que despierte la creatividad, la sensibilidad por lo bello, la disposición para captar la belleza del mundo y de todo lo que acontece en él. Debemos apostar por una formación que rescate la condición poética del hombre como capacidad creadora, que, en tanto creación, viva la posibilidad de transformar el entorno personal y social. Esta condición permite la proyección de un mundo posible, en el boceto de un mundo virtual en el que podría vivirse.

Así, esta referencia a la condición poética permite integrar la realidad que opera en el juego cotidiano y que se expresa mediante imágenes que recrean esta realidad en lo que podríamos llamar “referencia creadora”⁷². Referencia que se evidencia en la posibilidad estética de crear un mundo que dice del sujeto, en íntima relación con la experiencia y la vivencia intersubjetiva de la belleza para comprender cómo los acontecimientos del mundo se hacen y se rehacen continuamente en una dinámica plástica de la vida;

⁷¹ Cf. Catherine Chaliier, *Lévinas: la utopía de lo humano* (Barcelona: Riepiedras Ediciones, 1995), 19-20.

⁷² Cf. Paul Ricoeur, *Historia y Narratividad* (Barcelona: Paidós, 2009), 54.

en ellos los sujetos se reinventan, se reconocen a sí mismos, reconocen a los otros y al mundo ante la diversidad, lo que les hace posible encontrar nuevas formas de vivir y mejorar su condición humana⁷³. Así, la creación artística no se logra fuera de la construcción de mundo, es una continuación entre la vida y el arte. La experiencia subjetiva logra hacer entrar a cada individuo en nuevos horizontes de entendimiento en lo que tiene que ver consigo mismo, con el otro y las formas culturales que lo identifican. Así, tendrá la capacidad de elaborar nuevas formas de ser en el mundo.

Debemos aclarar que el concepto de poética no se reduce a la lírica sino a la totalidad de un ejercicio creador, una metafísica del artista como bien lo expresara Nietzsche. Esta situación se comprende a partir de la realidad que el acto creador permite en cuanto *poiesis*⁷⁴. En este sentido la condición poética no solo adquiere la categoría de comunicación o de información acerca de la representación del mundo, sino una experiencia vital que solo se comunica como vivencia. Cuando hablamos de condición poética nos hallamos en la posibilidad de asistir a un mundo en términos estéticos. Esto es, reconocer la belleza presente en cualquier acto creador y que esta me acontezca y posibilite en mí *estados* de ser. Este estatuto de belleza procura no solo la posibilidad de la creación

⁷³ Germán Vargas Gullén y Luz Gloria Cárdenas, *Retórica, poética y formación. De las pasiones al entimema* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005), 10.

⁷⁴ *Poiesis*: en el griego es acción de hacer, confección, fabricación o creación. Composición. Facultad poética: arte poética: poesía. composición poética; poema. En otras inflexiones del verbo *poieo* puede traducir que se debe hacer. Y en la inflexión *poietés* el que hace, fabrica, crea o inventa; autor; creador. Poeta. Sebastián Florencio Yarza, *Diccionario griego español* (Barcelona: Ramón Sopena, 1998), 1110. Escritor; orador. En otra acepción *poietikéuo* quiere decir imaginar o decir poéticamente. *Poietiké* la facultad de producir o el don poético. Capaz de hacer de crear o de producir. Por otra parte, *poieo* en una acepción puede significar nombrar o proclamar, obrar o ser eficaz, cumplir, favorecer a. Apreciar, tener en cuenta, estimar en mucho. Miguel Balagué, *Diccionario griego-español* (Compañía bibliográfica española, 1953), 578. Conducirse, ser causa de, ser bueno para, ser útil, en voz media hacer para sí. Sebastián Florencio Yarza, *Diccionario griego español* (Barcelona: Ramón Sopena, 1998), 1110.

artística en la dimensión poética, sino que acontece en un movimiento *auto-poiético* de *re-creación* del ser. En este sentido, todo proceso de formación lleva intrínsecamente una condición de *auto-creación*.

La dinámica creadora va siendo y a la vez haciendo una posibilidad de ser que nunca está acabada pero que cada vez se va construyendo en la acción que se convierte en presupuesto ontológico para una dimensión ética. Esto me permite un *nuevo* ingreso al mundo para transformarlo desde la perspectiva estética y así establecer relaciones en otros órdenes. Cuando soy capaz de identificar la belleza presente en la naturaleza, mi relación con ella no puede ser más que de cuidado y protección; cuando la belleza y la bondad que he podido reconciliar en mi ser a partir de mi condición poética, y que puedo reconocerlas en el otro, acontece para mí una revelación de valor ontológico y óntico de ese otro presente en mi historia; así, esta posibilidad de ser configura en mí una existencia de reconocimiento y de respeto frente a cualquier otro que se me presente. La dimensión ética se concreta no solo en la acción, sino en el reconocimiento efectivo que acontece en el rostro del otro. De este modo, ya no es solo un principio actitudinal que concentra la acción en primera persona, sino que dicha actitud revela la otredad. No es sólo el comportamiento frente al otro, sino cómo y con qué *intencionalidad* se dirige hacia él.

Esta condición poética brinda al sujeto una posibilidad ontológica de encuentro con la belleza llevándolo a una vivencia estética que recrea la vida. En este sentido, Formar desde, para y en una condición poética requiere, por tanto, una referencia del individuo, pero también del ejercicio comunitario en el que recreo este mundo como una construcción histórica de los destinos individuales y colectivos. Es la condición poética entonces, aquella que me posibilita un encuentro estético con el mundo. En ella encuentro caminos que me conducen al reconocimiento de la belleza presente en el acontecer cotidiano y en las circunstancias vitales de cada ser humano; me permite un encuentro espontáneo con la realidad pensada y prefigurada en otro orden, además de un reconocimiento de mi realidad personal y la articulación con otras realidades.

Una condición poética devela otra esfera de relación con el otro, es decir, un hombre que habita poéticamente el mundo

procura un escenario de conciliación en el que es posible una palabra de comunión necesaria para los procesos de humanización. El encuentro con la experiencia poética, que no es otra cosa que el encuentro mismo con la belleza, dota de otra sensibilidad y agudiza los sentidos para construir un “nuevo” estatuto de reconocimiento de su identidad y las identidades propias presentes en la totalidad del mundo. Y en este sentido, esta experiencia poética nos descubre una realidad presente en la condición estética del ser humano que conlleva a una experiencia humanizadora y humanizante del mundo que habita. Así, podemos crear un vínculo con las vivencias de otras vidas, para y desde la experiencia estética, encontrarnos con distintas formas de vivencias y de esta manera construir un mundo con sentido para todos⁷⁵. Ricoeur por su parte dice: “A través del universo de los signos, que nos permite una condición poética, podemos comprendernos a nosotros mismos”⁷⁶ y comprender, además del mundo que nos rodea, la alteridad que acontece en nuestras vidas. Es esta condición la forma cómo conocemos el mundo con nuevas significaciones, nuevas formas expresivas y, es mediante este aprendizaje, como nos encontramos provistos con aquello que nos permitirá darles expresión, sentido y humanidad a nuestras propias vivencias⁷⁷.

Según estas consideraciones, debemos pensar entonces que la función pedagógica no queda reducida al campo de la escuela, como tradicionalmente se venía considerando⁷⁸. Esto implica que el único escenario educativo no es la escuela, no se puede seguir pensando en ella como centro de los procesos educativos, es necesario diversificar los escenarios de aprendizaje. Cualquier persona medianamente sensible al entorno social detecta que es el modo de vida completo el que educa⁷⁹. Tampoco que el ejercicio

⁷⁵ Cf. Luz Gloria Cárdenas, “Teoría de la lectura y de la escritura desde una perspectiva hermenéutica”, *Cuadernos Pedagógicos*, N° 9 (1999): 199.

⁷⁶ Cf. Ricoeur, *Historia y Narratividad*, 47.

⁷⁷ Cárdenas, “Teoría de la lectura y de la escritura”, 199.

⁷⁸ Cf. Gonzalo Vázquez, “La educación no formal y otros conceptos próximos”, en *Educación no formal*, Jaime Sarramona, Gonzalo Vázquez y Antoni Colom (Barcelona: Ariel, 1998).

⁷⁹ Cf. José Luis García Garrido (Coord.), *La sociedad educadora* (Madrid: Fundación Independiente, 2000).

educativo esté orientado exclusivamente a la formación de un saber técnico e instrumental. Es necesario potenciar otras dimensiones en los seres humanos porque es por medio de ellas que también obtenemos los elementos y las herramientas para enfrentarnos al mundo. Es lo que recibimos en ellas lo que determina en un grado importante nuestro trayecto biográfico y nuestro habitar en el mundo. Hoy, la función educativa, no debe poner la escuela como centro, es necesario vincular a este proceso, la familia, los medios de comunicación, la empresa, el ocio... para que juntos dinamicen otras maneras de acceder al mundo. No se nos debe olvidar el fin último de la educación: transformar al ser humano; y para esto necesita mucho más que herramientas conceptuales o técnicas de instrumentación orientadas a la productividad material, es necesario orientar la educación más al ser que al hacer, y esto es lo que nos brinda la condición poética en los seres humanos. Porque la experiencia poética nos dota de otra sensibilidad y agudiza los sentidos para construir un “nuevo” estatuto de reconocimiento de identidad y las identidades propias presentes en la totalidad del mundo. Así, todo habitar poético en el mundo se convierte en una ocasión para la belleza. Y la belleza es el mejor camino para la humanización.

Capítulo III: Formación y gramáticas de la esperanza

EL CONCEPTO QUE mejor define al ser humano en su situación actual es el de *contingencia*, a saber, aquello que es casual en contraposición a lo que es necesario; se refiere, también, a aspectos indisponibles de la vida como “la precariedad del sentido de la existencia humana en su conjunto, la dificultad que tan a menudo experimenta el hombre para incluir sus pensamientos y acciones en un contexto con sentido, la angustia que se manifiesta ante la falta de armónica unión entre yo y el mundo”⁸⁰. Se trata, pues, del sentido mismo de la existencia humana en las coordenadas de la libertad humana.

En otras palabras, el ser humano no posee una trayectoria vital predeterminada; lo que lo guía no es un determinismo instintivo y biológico, sino una condición constante de indefinición, una apertura del sentido jamás colmado. Esto, plantea Duch, pone al ser humano en una situación de traducción, porque lo obliga a ‘transportar’ y a ‘acomodar’ sus circunstancias: el pasado al presente, los intereses de los demás al beneficio propio, el lenguaje genérico a las particularidades dialectales, etc.⁸¹

El escenario crítico de los apartados anteriores, a propósito de la crisis de sentido que define al hombre de hoy, se evidencia en una crisis de transmisiones que encuentra en la educación una de sus expresiones más notorias:

Si el ser humano no se siente acogido, si, además con cierta frecuencia experimenta la indiferencia o el rechazo, no existe la menor duda de que se debe a que las estructuras de acogida han interrumpido o, al menos, han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenía la misión de efectuar en el seno de la sociedad. En esta situación, la socialización, la

⁸⁰ Lluís Duch, *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona: Paidós, 1997), 18.

⁸¹ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 467.

identificación, el empalabramiento como antidotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad⁸².

Lo anterior no tiene otro corolario que el de la violencia, la angustia y el miedo que se convierten en la expresión de una sociedad a la que le falta armonía. Estamos vivenciando una sociedad que no está sana y cuyos síntomas de enfermedad se dejan ver en sus innumerables perversiones y patologías. Al respecto, Nussbaum plantea:

Quando las personas se temen unas a otras, y temen lo que les depara un futuro desconocido, el miedo las lleva fácilmente a culpar a unos cabezas de turco, a fantasear con venganzas y a que cunda una tóxica envidia de la suerte de los afortunados (ya sean estos los vencedores de unas elecciones o aquellas personas u organizaciones que ejercen el dominio social y económico)⁸³.

Para recuperar la salud de la narración, debemos superar la formación oportunista que afecta nuestro sistema educativo. Sin narración no hay comprensión del mundo ni apropiación de su sentido, solo hay uso e instrumentalización de acuerdo a la utilidad y al provecho. Nuestra educación, espejo de la crisis, privilegia la técnica, las metodologías, las didácticas y despoja de importancia lo universal; dicha situación se evidencia en el escenario escolar y universitario. En este último, por ejemplo, asistimos a una crisis derivada del hecho de que el neoliberalismo, como fenómeno mundial, obliga a la universidad a sustentar sus imperativos en función del mercado global. La universidad ya no es aquella instancia que legitimaba la construcción de los estados-nación; sino que hoy se constituye como una entidad más en el procesamiento de mercancías que sirve al capitalismo global.

⁸² Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, 68.

⁸³ Martha Nussbaum, *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual* (Bogotá: Editorial Planeta, 2019), 26.

La universidad ha dejado de ser un lugar para reflexionar sobre el saber mismo, toda vez que ha respondido a una dinámica de “factorización”. Ella se ha ido insertando en las dinámicas de una “universidad corporativa”, de una “empresa” que ha dejado de servir al progreso material y moral de la humanidad y hoy enarbola la bandera de la planetarización del capital. Para De Sousa, dicho estado es posible en función de una triple crisis de la universidad del siglo XXI: la crisis de la *hegemonía*, la *legitimidad* y la *institucional*. La primera deriva de las contradicciones que se dan entre las funciones tradicionales de la universidad y las demandas por el siglo XXI:

Las contradicciones residen en que, por un lado, existe la producción de alta cultura, pensamiento crítico y un conocimiento científico y humanista ejemplar, necesario para la formación de las élites, que había sido la preocupación de la universidad desde la Edad Media europea; por otra parte, se producen estándares culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la capacitación de la fuerza laboral calificada o basada en el conocimiento que exige el desarrollo capitalista⁸⁴.

De aquí se deduce que la universidad pierde su especificidad. Por su parte, la crisis de las legitimidades un efecto de las contradicciones hegemónicas: la jerarquización del conocimiento especializado y la falta de respuesta a las demandas sociales de la universidad democratizada, dirigida a los sectores sociales que históricamente han sido excluidos. Esta crisis se ve reflejada en la creciente segmentación del sistema universitario, en su arborización disciplinar y burocrática, y en la constante tecnificación de la formación. De aquí se deriva, inevitablemente, la tercera crisis, institucional, que se da como “resultado de la contradicción entre la demanda de autonomía en la definición de los valores y objetivos de la universidad, y la creciente presión para mantener los

⁸⁴ Boaventura De Sousa Santos, *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global* (Buenos Aires: Clacso, 2021), 133.

mismos criterios de eficiencia, productividad y, más en general, de relevancia y responsabilidad social”⁸⁵.

Si ponemos atención a la educación podemos constatar que aún persiste en ella una noción de la formación en términos de competencia. Esto es, una configuración de la enseñanza en relación a la batalla y al modelo educativo que aprueba el conflicto como la única posibilidad de construcción del éxito y del prestigio. Es una noción que se expresa en la máxima *homo homini lupus* y que reproduce, al decir de Duch, un *estilo darwiniano*: “Desde la perspectiva de una praxis pedagógica, humanizadora y liberadora, debería evitarse por completo la impartición de una formación basada en un ‘estilo darwiniano’ de vivir, el cual, a causa de su inevitable imperialismo machista, se halla a las antípodas de cualquier forma de complementariedad armoniosa y creativa”⁸⁶.

El signo de nuestros tiempos es el del ritmo acelerado, la velocidad, y la provisionalidad que va en detrimento de la construcción de un mundo acogedor para el ser humano. Si volvemos al escenario de las universidades, evidenciamos que hoy en día asistimos a una nueva axiomática relacionada con el saber. La producción, en torno a las nuevas formas del capitalismo, ha hecho que el espacio de la universidad se transforme y que nuestra relación con el saber y con el mundo se fracture.

En la raíz del problema está la aceleración que marca nuestra experiencia con el mundo. Esta experiencia de aceleración aparece en las preocupaciones del Papa Francisco, para quien la idea de desarrollo se posiciona en detrimento de las relaciones fundamentales con la vida:

[...] Si bien el cambio es parte de la dinámica de los sistemas complejos, la velocidad que las acciones humanas le imponen hoy contrasta con la natural lentitud de la evolución biológica. A esto se suma el problema de que los objetos de ese cambio veloz y constante no necesariamente se orientan al bien común y a un desarrollo humano, sostenible e integral. El cambio es algo deseable, pero se vuelve preocupante cuando se

⁸⁵ De Sousa Santos, *Descolonizar la universidad*, 134.

⁸⁶ Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, 62.

convierte en deterioro del mundo y de la calidad de vida de gran parte de la humanidad⁸⁷.

Aquí se contraponen una composición cambiante y veloz del mundo con una apropiación cognitiva y lenta del mismo: “El núcleo subjetivo del cibertiempos lo sigue con el ritmo lento de la materia orgánica. Podemos aumentar el tiempo de exposición del organismo a las informaciones, pero no es posible intensificar la experiencia más allá de cierto límite”⁸⁸. Cuando ese límite se supera, cuando se acelera la experiencia, se genera una conciencia reducida del estímulo, una pérdida de intensidad que tiene consecuencias en el orden de la estética, la sensibilidad y la ética. Asistimos, pues, a una experiencia de banalización del otro:

El otro se convierte en parte de una estimulación frenética ininterrumpida y pierde su singularidad y su intensidad, pierde su belleza. Menos curiosidad, menos sorpresa; estrés, agresividad, ansiedad, miedo. La aceleración produce un empobrecimiento de la experiencia, porque estamos expuestos a una masa creciente de estímulos que no podemos elaborar con la forma intensiva del goce y del conocimiento. Más información y menos significado. Más información y menos placer⁸⁹.

La prisa es la consecuencia inmediata de la velocidad y con ella una enfermedad que configura, en sí misma, una agresión al otro: la distracción, la falta de atención a su vulnerabilidad y la indiferencia por sus circunstancias. Dice Duch que “la prisa representa el triunfo clamoroso de la ideología de nuestro tiempo basado en el anonimato, la sobreaceleración y la renuncia a la reflexión”⁹⁰.

⁸⁷ *Carta encíclica Laudato si', del Santo Padre Francisco, Sobre el cuidado de la casa común* (Roma, 2015), párr. 18. <https://acortar.link/hYjGq>

⁸⁸ Franco Berardi, *La fábrica de la infelicidad* (Madrid: Traficantes de sueños, 2003), 66.

⁸⁹ Berardi, *La fábrica de la infelicidad*, 66.

⁹⁰ Lluís Duch, *Vida cotidiana y velocidad* (Barcelona: Herder, 2019), 13.

La infoesfera es cada vez más densa y genera una saturación en la atención humana, la cual deviene en torpeza para el trabajo y en falta de atención para el afecto, el erotismo, la atención por nuestro cuerpo y por los demás cuerpos. Esta sobresaturación de la atención, además, genera patologías; una de ellas es el pánico, esto es, una psicopatía difusa, una desensibilización y falta de afectividad causada por la mala percepción de la realidad y de las decisiones que se toman sin las condiciones óptimas de racionalidad: “Si el tiempo para elaborar se reduce, la mente humana se ve obligada a seguir el ritmo de la red maquina, y esto produce una patología que se manifiesta como pánico y como depresión en el plano individual y como agresividad generalizada en el plano colectivo”⁹¹.

Estas dinámicas de relacionamiento nocivo con el mundo han transformado la experiencia de la educación. Las consecuencias podemos señalarlas, claramente, en el ámbito universitario en el que “se ha insertado el trabajo del pensamiento en un sinfín de relaciones productivas que implican una desnaturalización del concepto, la práctica y el sentido de los saberes al condicionar su desarrollo a patrones finalísticos, y al someterlos a los dispositivos de gestión, medición, evaluación y estandarización que constituyen los modelos hoy en día imperantes de lo que se acepta sin cuestionamiento alguno bajo la categoría de ‘investigación’”⁹².

Esta idea de Restrepo había sido definida antes por Duch y Chillón, así: “las grandes cuestiones que atañen a la esencia y existencia de nuestra especie [...] son cada vez más relegadas por la hegemonía de los saberes instrumentales, obcecados y prosternados ante el altar de la racionalidad tecnológica, la productividad y la eficacia”⁹³. Es decir, lo que se sacrifica en este cambio de paradigmas es el sentido de la sabiduría como sabor (posibilidad del

⁹¹ Berardi, *La fábrica de la infelicidad*, 67.

⁹² Carlos Enrique Restrepo, “La destrucción de la universidad. Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada”, en *La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis*. Ed. Luis Alberto Castrillón López (Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2013), 86.

⁹³ Lluís Duch y Albert Chillón, *Un ser de mediaciones: antropología de la comunicación*. Vol. I (Barcelona: Herder, 2012), 20.

disfrute en un tiempo y espacio que no se dejan cuantificar) y la oportunidad de una comprensión cualitativa del vivir y del actuar, a merced de una reducción del entendimiento determinista y cuantificador. El reduccionismo es, entonces, la característica fundamental: “se reduce la calidad a la cantidad, el sentido al significado, la sapiencia al conocer pragmático, la verdad a la verificación, lo relevante a lo chatamente inútil, la poliédrica realidad humana a sus solas facetas pasibles de experimento y observación”⁹⁴.

Para contrarrestar esto, se hace indispensable tomar acciones de resistencia radical que nos sitúen como transmisores de la necesidad de conocer; es decir, debemos enseñar a necesitar *saber*⁹⁵, en contraposición a la entrega tan solo de datos. No en vano, que el vocablo *sabiduría* esté emparentado con *vidya*, *veda*, *idein*, *videre*, visión, saber. El término griego *sophia* y el latino *sapientia* remiten al universo de la experiencia, del sabor y de la habilidad. San Buenaventura deriva *sapientia* de *sapor* y de *sapere*, subrayando, de esta manera, que la sabiduría contiene un aspecto afectivo, sensitivo y sabroso, y al mismo tiempo, un aspecto intelectual y científico, apto para alcanzar el conocimiento⁹⁶.

La constitución del ser humano mediante la palabra

CUANDO AFIRMAMOS, DESDE el título de este trabajo, que la palabra es aquello que constituye al ser humano en su esencia, nos referimos al hecho de que por fuera de ella no hay posibilidad de sentido. Duch se refiere a esta dependencia como *alienación* cuando dice que “...la palabra humana es un signo evidentísimo de la alienación radical del ser humano tanto por lo que respecta

⁹⁴ Duch y Chillón, *Un ser de mediaciones*, 20.

⁹⁵ “En el siglo XIX, Nietzsche, que fue en tantas cosas un iconoclasta y en muchas otras un enamorado del pasado, haciéndose eco de la posible etimología *sapientia* = *sapor*, considera que el sabio es el ‘hombre del sabor, del gusto’, y la sabiduría, tanto artística como epistemológicamente, siempre ha sido el auténtico sabor de los hombres y del mundo” (Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, 57).

⁹⁶ Duch y Chillón, *Un ser de mediaciones*, 56.

a sí mismo, como en relación con la realidad que le rodea”⁹⁷. Sin embargo, debe entenderse que es alienación en el sentido de los límites que le impone el lenguaje, puesto que las expresividades del ser humano están vinculadas a este, lo cual implica afirmar que esas expresividades están situadas en unas coordenadas de tiempo y espacio. Este planteamiento está en la base de la enunciación, del aquí y el ahora: “Desde el punto de vista epistémico, sin duda el más difundido, tal giro rompe la inmemorial identificación entre los enunciados verbales y ‘lo real’, al afirmar que entre unos y otro no cabe un vínculo reproductivo, sino lisa y llanamente representativo: mimético y *poiético* al tiempo”⁹⁸.

Así, los límites que impone el lenguaje a la experiencia entran en el llamado ‘giro semiolinguístico’ cuyo planteamiento lo propone Duch y Chillón en los siguientes términos:

Sea lo que ‘lo real’ fuere en última instancia –sean lo que fuere los ‘noumenos’, cosas en sí o últimas sustancias– solo nos es dado conocerlo por mediación de constructos que la semiosis pone sin cesar en juego. Estos pueden ser de muy variada índole –desde los comparativamente rudimentarios ‘índices’, ‘señales’ e ‘iconos’ hasta los ‘signos’ y ‘símbolos’, mucho más complejos y abstractos–, pero la semiosis es siempre la *dynamis* configuradora que debe mediar entre ‘lo real’, por un lado, y la realidad humana o *mundus*, por otro; esto es, entre lo dado con independencia del *anthropos*, y lo que este construye y sanciona como mundo fenoménico⁹⁹.

El uso de la palabra es manifestación del desgarramiento que sufre el ser humano como consecuencia de su ambigüedad, pues “las palabras no coinciden jamás con la realidad que nombran, [y] siempre son caminos provisionales que, día tras día, se deben rehacer, rectificar y, a veces incluso, eliminar del mapa”¹⁰⁰. La palabra humana es, para Duch, al mismo tiempo alienación y soteriología.

⁹⁷ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 466.

⁹⁸ Duch y Chillón, *Un ser de mediaciones*, 39.

⁹⁹ *Ibíd.*, 71.

¹⁰⁰ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 466.

Esa limitación que le impone el lenguaje se convierte, no obstante, en posibilidad creativa, ya que es en las situaciones límites de la expresión donde la creatividad del ser humano se despliega en toda su dimensión. Esta dinámica es la misma que encontramos en la literatura: las experiencias límite de la vida que encuentran salida en la expresión poética.

Lo anterior no hace más que poner en relieve la condición humana del ser. ¿Qué es aquello que humaniza? Este horizonte implica pensar la educación como un factor socializador que permite identificar distintas construcciones de subjetividad. Su función socializadora nos permite ofrecer una explicación en términos antropológicos, desde las estructuras de acogida y desde el hecho de que somos seres situados (y definidos) en unas coordenadas *biográficas-narrativas*, como lo expresa Duch. Esto significa que nuestra presencia en el mundo nos hace partícipes de la historia y nos situamos en ella desde las posibilidades que nos permite la palabra, pues es por medio de ella, y ante la incertidumbre a la que se ve abocado, que el hombre debe hacer uso de la palabra, y de ahí que invoque, mienta, suplique, abjure, convenza, evoque y ría¹⁰¹.

La palabra pone en evidencia el juego desgarrador al que está sometido el ser humano a causa de su ambigüedad y de su “inestabilidad gramatical”¹⁰². Steiner, citado por Duch, lo expresa así: “hablamos porque la *inmediatez*, a pesar de los ingentes esfuerzos que siempre realizamos para alcanzarla, es algo inaccesible a los mortales”¹⁰³. Y completa esta idea de la siguiente manera: “la misma necesidad de traducir era como la marca de Caín, la prueba de que el hombre había estado exiliado de la *harmonia mundi*”¹⁰⁴. Nos constituimos gracias a la mediación que ofrece la palabra y es, con base en esto, que construimos nuestras subjetividades (identidad cultural, subculturas urbanas, construcción de convivencia, formas de interacción, entre otros) y las posibilidades de ser sujetos políticos.

¹⁰¹ Duch, *Mito, interpretación y cultura*, 466.

¹⁰² *Ibíd.*, 467.

¹⁰³ *Ibíd.*

¹⁰⁴ George Steiner, *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y de la traducción* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1980), 83.

La narración tiene un carácter trascendental: configura el ser, otorga textura, dirección y sentido a las vivencias, organiza lo discordante, etc. En relación con las variantes discursivas de mayor prestigio (el teorema, el silogismo, la demostración...), el relato sobresale por su precisión y rigor:

Los sujetos conocen y arman sus mundos –de modo incompleto, imperfecto y tentativo– a medida que ponen en juego palabras y las articulan en sintagmas dotados de significado y sentido, es decir, en “enunciados” aptos para satisfacer la doble urgencia de conocer y comunicar. Descontadas las simples sensaciones provenientes del interior o del entorno, “lo real” devine “realidad humana” o *mundus* exclusivamente a medida y en la medida en que lo empalabramos, esto es, en que lo transustanciamos en ese género singular –y decisivo– de semiosis que el habla procura¹⁰⁵.

Ya hemos planteado en otros apartes de este libro que las *estructuras de acogida* son “el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas, que tiene la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia”¹⁰⁶. En este contexto, la lengua materna funge como teodicea práctica, toda vez que se instaura en el seno de la comunidad primaria, donde el infante tiene experiencia vital de acogimiento: la familia o estructura de codescendencia.

Desde esta comunidad el infante se apropia de aquellas prácticas que hacen eficaz el enfrentamiento de las situaciones conflictivas y desestabilizadoras de la infancia y que no dejarán de presentársele durante la vida. Al respecto, dicen Duch y Chillón:

La lengua materna permitía que el *infans* no solo adquiriese la categoría de parlante de una lengua determinada, sino que sobre todo le facilitaba la configuración de su propio mundo, de tal manera que el caos, que siempre es al mismo tiempo

¹⁰⁵ Duch y Chillón, *Un ser de mediaciones*, 110.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, 27.

'caótico' e 'informe', podía convertirse en un cosmos informado, en el cual la orientación para proceder a la búsqueda del sentido podía ser posible¹⁰⁷.

La lengua materna es, entonces, teodicea práctica, y esto quiere decir que “el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida”¹⁰⁸.

Así, pues, son necesarias las *gramáticas de la esperanza*, esto es, nuevas configuraciones del ser humano a partir de la restitución del sentido de la palabra. Lo cual constituye una apuesta por la armonía, por la conjugación con el todo; es una propuesta mística que se emparenta con la imaginación. Como lo expresa Duch: “esa rectificación debería consistir, principalmente, en el aprendizaje del buen uso de la imaginación, porque, como apuntaba Erns Bloch, ‘toda auténtica realidad se encuentra precedida por un sueño’”¹⁰⁹.

Gramáticas de la esperanza desde la función social de la educación

LA MIRADA HACIA la educación y las posibilidades que esta puede proporcionarle al ser humano para brindarle de nuevo un anclaje y unos referentes de sentido, tiene mucho que ver con su significado etimológico. Dice el *Diccionario Etimológico* de Corominas que educación viene del latín *educatio* (‘crianza, entrenamiento, educación’), derivado del verbo *educare* (‘educar, criar, encaminar, llegar hacia fuera’). Gracias a un antecedente indoeuropeo (*deuk*), el término educación comparte su significado con verbos como conducir, deducir, producir y seducir (del verbo latino *ducere*, ‘conducir, guiar’). Según esto, no hay duda de que la educación debe constituir un camino por el que el ser humano puede transitar con miras a incardinarse en la sociedad.

¹⁰⁷ Ibíd., 24.

¹⁰⁸ Ibíd.

¹⁰⁹ Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, 62.

Por otra parte, la sociología se ha preguntado por la educación como realidad social, toda vez que su preocupación es “la sociedad con sus propios métodos, tanto su estructura como la acción social, que toma a la sociedad como ‘un todo’ (a partir de sus elementos objetivos) o la visualiza desde la escala de los individuos (subjetivos e intersubjetivos), poniendo el énfasis en la dimensión macrosocial o microsociedad, respectivamente¹¹⁰. De este modo, la educación tendrá un tratamiento especial, en este campo, según la perspectiva desde donde se aborde. El interesante estudio de Rojas-León presenta un acercamiento sucinto a las diferentes perspectivas que se han ocupado de la educación como problema social: el funcionalismo de Durkheim, el individualismo metodológico de Weber, la perspectiva marxista y el trabajo sociológico de Simmel.

Dicho brevemente, en Durkheim encontramos una noción de la educación como *curriculum* (oficial y oculto), puesto que se enfoca tanto en los contenidos como en los valores morales; mientras que, para Weber, la educación está mediada por la idea de los estamentos, el uso del poder en los nombramientos de profesores, donde, inevitablemente, las influencias políticas condicionan el asunto educativo. Por otro lado, en la obra de Marx se señala un énfasis en el factor ideológico de la educación, detrás de la dominación y la reproducción de las condiciones de producción y la marginalidad que sufre la clase proletaria, respecto a las condiciones en las que se desarrolla su educación. Simmel, por su parte, nos presenta la educación enfocándose en la enseñanza y el aprendizaje, el papel del docente, la metodología en las lecciones y en el acontecer de la lección y la educación¹¹¹.

Como se puede observar, los principales cambios conceptuales están dirigidos a pensar de manera enfática el saber educativo en las relaciones sociedad-educación-Estado y sistema-educativo-mercado. Pero, sin duda, el mayor cambio proviene de las conceptualizaciones que deja abierta la pregunta por la educación en

¹¹⁰ Alexis Rojas-León, “Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos)”, *Educación*, 38, No. 2 (2014): 33.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14376>

¹¹¹ Rojas-León, “Aportes de la sociología al estudio de la educación”, 33.

una sociedad tan compleja como la nuestra: ¿qué tipo de educación necesita la sociedad del siglo XXI? Estamos ante una cuestión que nos obliga a pensar la relación educación-ética-política como esfera vital que configura la existencia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) expresa de manera clara y contundente la función social que tiene la educación, ya que es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. Para esta organización, “la educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz”¹¹². Es un derecho que aspira a ser reivindicado, dada la situación de desigualdad en la que se encuentra el mundo en materia de acceso a la educación, y que la Unesco describe así: “Hoy en día, más de 262 millones de niños y jóvenes no están escolarizados. Seis de cada diez niños no han adquirido todavía, tras varios años de estudios, las competencias básicas en lectoescritura y aritmética. 750 millones de adultos son analfabetos, algo que contribuye a la pobreza y a la marginalización”¹¹³.

Para el 2030, la Unesco debe coordinar esfuerzos internacionales para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, que es el de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹¹⁴. Sin duda, se trata de la mayor aspiración en materia de igualdad. La hoja de ruta que se ha planteado para conseguir este objetivo es el Marco de Acción de Educación 2030, el cuál proporciona a los gobiernos y asociados las orientaciones para transformar los compromisos en actos.

En la base de ese objetivo están la *inclusión*, la *equidad* y la *calidad* como principios de la educación. La inclusión y la equidad ponen en primer plano el hecho de que en nuestra sociedad esta es una búsqueda constante, dada las diversas circunstancias que la amenazan. Además, el propósito que debe guiar el actuar de

¹¹² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2019, en línea: <https://acortar.link/Nmawpr>

¹¹³ *Ibíd.*

¹¹⁴ Organización de las Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. En línea: <https://acortar.link/ViJLr>

los gobiernos es que la educación constituya, efectivamente, una oportunidad de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La educación se vincula necesariamente con la democracia¹¹⁵ y con los procesos sociales; de hecho “por medio de los procesos educativos se articulan los valores en torno a los cuales se organizan los sistemas sociales, de este modo la educación es al mismo tiempo dispositivo-medio-estrategia para asegurar el tipo de persona y de sociedad que se aspira, con lo cual se construye el proyecto de desarrollo social”¹¹⁶. Dicho vínculo señala que la educación debe favorecer la participación política y la formación de una conciencia ética y crítica, para que las personas contribuyan en la configuración y construcción del tejido social.

Ya es momento de que la educación se proyecte a partir de modelos que superen la transmisión de contenidos disciplinares, y trascienda a forjar un modelo de *integralidad*, esto es, uno que “ayude a ubicar el aporte del conocimiento en la perspectiva de la formación de ciudadanos que entienden el mundo histórico, social y político que viven”¹¹⁷. Es necesario reivindicar, entonces, lo que Durand propone como “hermenéuticas instaurativas”,

¹¹⁵ Amparo Novoa *et al.*, “Educación en y para la democracia”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 24, No. 3 (2019): 60–74. Según los autores, estos son algunos principios o rasgos que definen la democracia: “Todo orden social es construido; la democracia es un orden que se caracteriza porque las leyes y normas son construidas y transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger; cada sociedad debe construir sus propios”.

¹¹⁶ Novoa *et al.*, “Educación en y para la democracia”, 61.

¹¹⁷ Detrás de este modelo está la construcción del capital social que expresa Adela Cortina en los siguientes términos: “De esta manera la educación se convierte en la estrategia para instalar y perpetuar la democracia, mediante la organización de procesos de formación para que los ciudadanos aprendan a decir, a decidir, compartir y convivir, lo cual supone además la inclusión de contenidos y experiencias de formación para que los sujetos sepan generar los espacios discursivos de acción para consolidar la apertura al diálogo productivo, que permitan los consensos y disensos en torno a los cuales se estructuran los sistemas sociales que definen en conjunto los cursos de acción necesarios para apalancar el desarrollo societario”. Citado en Novoa *et al.*, “Educación en y para la democracia”, 62.

posibilidades de restitución de la imaginación simbólica. Estas hermenéuticas son amplificadoras, lo que significa, según Wunenburger, que reconstruyen, a través del acto de lectura, “los sentidos desnivelados y ocultos de un texto, su multiplicidad y su riqueza, para actualizarlos en diferentes campos y momentos de la experiencia humana”¹¹⁸.

Hermenéuticas instaurativas y amplificadoras desde una noción de lectura

NOS HEMOS PREGUNTADO, a lo largo de estas páginas, sobre las posibilidades de comprensión del ser humano mediante la palabra. Ante la pregunta ¿qué es aquello que nos humaniza?, se ofrecen como respuestas la narración y la palabra. Y esto implica pensar la relación de los sujetos con los diferentes textos que encuentra en su camino. Aquí planteamos una noción de texto que trasciende la sola gramática y estructura textual, y nos acogemos a la idea del texto que vincula el discurso y las diferentes formas de expresión. Es en este sentido que hablamos de hermenéuticas instaurativas y amplificadoras.

Los seres humanos somos seres situados (y definidos) en unas coordenadas *biográfico-narrativas*; nos situamos en el mundo por medio de la palabra, los textos y la interpretación que hacemos de ellos. Esto nos permite pensar la noción de *lectura*, en el marco de las gramáticas de la esperanza y de las hermenéuticas amplificadoras. Acogemos los planteamientos de Ricoeur al respecto, con la finalidad de brindar algunas comprensiones al vivir humano.

Sobre la noción de lectura podemos identificar diferentes puntos de tratamiento en la obra de Ricoeur. En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (2002) se presenta un artículo vinculado directamente a la teoría del texto y ante la pregunta ¿qué es un texto? el autor responde que “texto es todo aquello fijado por la escritura [...], [y como] el texto tiene referencia; esta será precisamente la tarea de la lectura como interpretación: efectuar

¹¹⁸ Novoa et al., “Educación en y para la democracia”, 63.

la referencia”¹¹⁹. En dicho artículo, Ricoeur desarrolla, además, su conceptualización sobre el texto y su relación con la hermenéutica y la filosofía reflexiva.

En *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* (2004) y *Tiempo y narración III. El tiempo narrado* (2006), Ricoeur expone con mayor amplitud lo planteado en sus teorizaciones anteriores y desarrolla, aquí, las nociones de “mundo del texto” y “mundo del lector” superando en parte la propuesta hecha en su obra *La metáfora viva* (2001) que, siendo una obra paralela, la dedica al texto narrativo, en su gran mayoría, y a las perspectivas literarias del tiempo y lugares de la narración en el lenguaje alegórico.

En *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (2006) Ricoeur expone las características de los actos de habla plasmados en el discurso y cómo la fijación, que aparece en el texto, se ve involucrada en un tipo de producción que está respaldada por lo retórico. Establece, además, la diferencia entre el “decir del habla” y “el decir de la escritura”, entre el autor (hablante) y el mensaje (texto), esté fijado o no. También, Ricoeur desarrolla la teoría general del lenguaje y el habla que había planteado previamente Ferdinand de Saussure, y va más allá en lo que se considera como habla.

En última instancia, en su libro *Sobre la traducción* (2005), Ricoeur habla del texto como texturas que tejen el discurso en sentencias más o menos largas, y acercan la traducción a la plasmación en un texto que busca producir o suscitar sentido, desde un ámbito cultural distinto al de su origen y desde una nueva lingüística, aquella enunciada por Benveniste.

El propósito del trabajo de la lectura tiene como contrapartida la definición del texto como obra. Los dos procesos, en el contexto de la lectura, constituyen un marco hermenéutico, pues es en la lectura donde puede constatararse, tanto el trabajo del lenguaje que emerge en un texto, como el trabajo del lector sobre sí mismo. En este sentido, la teoría de la lectura en Ricoeur tiene dos componentes fundamentales: el mundo del texto, en el senti-

¹¹⁹ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002), 95.

do de su comprensión como obra; y la comprensión de sí mismo ante la obra.

El primer componente, el discurso como obra, aparece de manera evidente en el texto *La función hermenéutica del distanciamiento*¹²⁰. Allí se plantean tres rasgos del discurso desde estos puntos centrales: composición más larga que la frase, como totalidad finita y cerrada; pertenencia a un género literario; y el carácter individual o estilo. Estos tres rasgos están relacionados directamente con el trabajo de la lectura, en los sentidos que expresa Carlos Gende, a quien seguimos en la lectura que plantea lo siguiente:

El primer rasgo del discurso –su carácter de composición más larga que la frase– nos sitúa de frente al acto configurante que da “forma” a un mundo que puede ser comunicable. En ese sentido, es necesario hacer hincapié en “la importancia del pasaje ineludible por los procesos explicativos para dar cuenta de la estructura en que la obra se plasma como tal”¹²¹.

El segundo rasgo de la obra –su pertenencia a un género literario–, obliga al lector a reconocer “los códigos de configuración que la cultura ha venido sedimentando como sistemas de identificación según principios de clasificación más o menos estables y que revelan ser resultado de interpretaciones previas consolidadas”¹²².

En tercer lugar –el carácter individual de una obra– sitúa al lector frente a “un producto singular de una imaginación regulada que innova en la sedimentación y no como caso particular subsumible en una ley universal. Y esto se debe a que con la noción de estilo Ricoeur recupera la dialéctica de acontecimiento y sentido que, propia del discurso en general, debe poder plasmarse también ahora en el texto como discurso en obra”¹²³.

En relación con este rasgo, es necesario enfatizar en que la postura de Ricoeur se opone a la necesidad, decimonónica, de rastrear al autor detrás del texto. Esta perspectiva psicologista de la interpretación, que es tarea de la hermenéutica de la captación de

¹²⁰ Ricoeur, *Del texto a la acción*, 95.

¹²¹ Carlos Gende, *Lenguaje e interpretación en Paul Ricoeur* (Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2004), 165.

¹²² Gende, *Lenguaje e interpretación en Paul Ricoeur*, 165-166.

¹²³ *Ibíd.*

una vida ajena a la escritura, es insostenible. No obstante, la identificación de comprensión e interpretación ha conducido, según Ricoeur, a imponer el modelo del diálogo sobre la hermenéutica y a centrar la tarea de esta en el famoso lema: comprender al autor mejor de lo que él se comprendió a sí mismo. Lo que ve como psicologismos. Pero “en una teoría de los signos que desenfaticé la diferencia entre hablar y escribir, y sobre todo que no acentúe la dialéctica entre evento y significado, se puede esperar que la interpretación aparezca solo como una provincia del imperio de la comprensión”¹²⁴.

Planteada la brecha entre texto y autor, y entre este y el lector, se impone la categoría de *mundo del texto*. El mundo del texto, explica Ricoeur, “prolonga lo que llamamos [...] la referencia o denotación en el discurso, en donde se puede distinguir su sentido y su referencia: el primero es ‘el objeto ideal al que se refiere’ y es inmanente al discurso, mientras que la segunda ‘es su valor de verdad, su pretensión de alcanzar la realidad’”¹²⁵.

En la obra de Ricoeur se realiza un énfasis en la manera como se comprende el ejercicio de interpretación. Su noción de hermenéutica se expresa en la dialéctica entre el texto y el lector. En esta relación salen al encuentro las capacidades que necesita el hombre para acceder al texto. Una de ellas es la lectura, entendida como “suspensión de las seguridades de un ego autofundante, apropiación de las estructuras del texto, de los contextos mismos de su producción, pero también del mundo que despliega ante sus ojos a partir del cual es posible volver a jugar, como sí mismo, una manera de poetizar el mundo, construir referentes éticos y políticos, apostarle a comunidades justas”¹²⁶.

El asunto de la lectura está situado en el contexto del tratamiento que se hace del texto, entendido como un discurso fijado por la escritura. Hasta aquí, el filósofo ha dejado claros los puntos claves de la comparación entre el discurso oral y el discurso

¹²⁴ Ricoeur, *Del texto a la acción*, 73.

¹²⁵ *Ibíd.*, 106.

¹²⁶ Manuel Prada Londoño, *De la lectura de textos a la comprensión de sí mismo en la hermenéutica de Paul Ricoeur* (Bogotá: Universidad Javeriana, 2009), 8.

escrito, en términos de la distancia que hay entre uno y otro; y en donde aparece la lectura como un contrapunto de la escritura. En esta caracterización, será relevante la dialéctica entre *distanciamiento* y *apropiación*.

La idea de un texto como fijación del discurso será una idea fundamental en la comprensión de la perspectiva de la lectura que nos presenta Ricoeur. Justamente, la *fijación* de la vida espiritual en los textos es lo que permite darles solidez a los resultados de las ciencias del espíritu; sin embargo, Ricoeur considera que Dilthey fue ingenuo al creer que era posible el acceso a la psique del otro (escritor, pueblo, cultura, etc.) manifestada en una fijación; aunque con ello dejara abierta la pregunta por la validez misma de estas ciencias. De hecho, la apertura está dada porque, a pesar del psicologismo, la pregunta diltheyana apuntó al problema del método, ya no solo de interpretación de textos específicos (bíblicos o jurídicos), sino de toda interpretación¹²⁷.

En este orden de ideas, el acto de la lectura se hace evidente y firme en el momento en que el lector está frente al *mundo* que cada texto despliega. Ese mundo implica un proceso de lectura de quien quiere habitarlo o configurarlo, para posibilitar, así, el cruce con otros mundos-textos. “Efectuar la referencia”, aquella exigencia que, según Ricoeur, plantea el texto, solo es posible si un sujeto-lector encara la tarea. “Gracias a la escritura, el hombre y solamente el hombre cuenta con un mundo y no solo con una situación”¹²⁸. Esta perspectiva supone, para el sujeto-lector, un trabajo sobre sí: solo él puede permitirle al texto el surgimiento del mundo que se abre; solo su trabajo de lectura puede llevar las referencias a un plano en el que la ostensibilidad de segundo orden que implica la lectura tiene incidencias en la configuración del mundo de la vida de hombres y mujeres encarnados¹²⁹.

Ricoeur, sin embargo, lleva aún más lejos estas consideraciones sobre el texto. ¿Cuál es el proceso que se debe aplicar para la lectura de textos literario? ¿Qué tipo de relación se debe llevar a

¹²⁷ Ibíd., 21.

¹²⁸ Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (México: Siglo XXI Editores, 2006), 48.

¹²⁹ Prada Londoño, *De la lectura de textos a la comprensión*, 9.

cabo entre un lector y un texto literario? Encontramos, en el trabajo del filósofo, una preocupación en esta línea: el mundo que el texto de ficción abre, pone en juego nuestra idea de realidad, de redes espacio-temporales que configuran el mundo y de situaciones comunes que nos permiten aprehender los sentidos de la vida¹³⁰. De este modo, el texto de ficción obliga a asumir una ruptura con la realidad, y en esa medida, “el poder de referencia a aspectos de nuestro ser en el mundo que no puede decirse en una forma descriptiva directa, sino solo por alusión, gracias a los valores referenciales de expresiones metafóricas y, en general, simbólicas”¹³¹.

En *Del texto a la acción*, Ricoeur plantea con mayor firmeza la cuestión de la lectura de la obra de ficción:

No hay discurso tan ficticio que no se conecte con la realidad, pero en otro nivel, más fundamental que el que logra el discurso descriptivo, objetivo, didáctico, que llamamos lenguaje ordinario. Mi tesis es que la anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no solo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de *ser-en-el-mundo*¹³².

Con la lectura, de acuerdo con Ricoeur, ocurre una suspensión de sí, de la realidad, en la que se acoge un mundo del texto que no es solo el resultado de un ejercicio cognitivo, sino que reviste un carácter ontológico-existencial. Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real. La lectura de textos de ficción, entonces, tiene la capacidad de producir un enfoque del mundo no visto antes, una modalidad del poder-ser, la llama Ricoeur, gracias a la cual “la realidad cotidiana es metamorfoseada” mediante las “variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real”¹³³.

¹³⁰ Ibíd.

¹³¹ Ricoeur, *Teoría de la interpretación*, 49.

¹³² Ricoeur, *Del texto a la acción*, 107.

¹³³ Ibíd., 108.

Como vemos, si la escritura deja un excedente en la comprensión, distanciada, de un mundo que no es el del diálogo y que, además, requiere un esfuerzo de intelección por parte del lector, entonces la ficción obliga al lector a producir una explicación del tipo de ser en el mundo que se abre en el texto, gracias a la suspensión de su realidad más próxima. No está en juego solo el carácter existencial del interpretante, afirma Ricoeur, sino el del mismo mundo cotidiano, en tanto que en el texto de ficción se produce un distanciamiento “de lo real consigo mismo”, es decir, “el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real”¹³⁴.

El segundo rasgo característico del acto de lectura en Ricoeur es su carácter subjetivo: “Se trata, en este caso, de la subjetividad del lector, que proponga este carácter fundamental de todo discurso de estar dirigido a alguien”¹³⁵. La única diferencia es que el lector-interlocutor que plantea el discurso escrito, no puede homologar las acciones de respuesta y retroalimentación propias del diálogo cara a cara.

Asociado a este carácter subjetivo y en la relación que se teje a partir del *distanciamiento* que funda el discurso escrito, se presenta el concepto de *apropiación*; una acción situada por el lector. Esta apropiación se entiende como una “comprensión a distancia”, es decir, no hay un ejercicio de afinidad efectiva y afectiva con el autor de manera literal; por otra parte, la apropiación no implica el imperio del sujeto sobre el texto, no es la sola develación de las estructuras y la captación de la “esencia” de un discurso en un imperativo estructuralista. Por el contrario, la propuesta de Ricoeur es que el yo se suspenda en la lectura, se exponga ante el texto, ponga en tela de juicio sus seguridades, viva la experiencia de quebrarse o, mejor dicho, de saberse ontológicamente herido por la finitud; y solo en esta finitud la lectura puede producir un yo fortalecido, no porque ha recuperado lo que le arrebató la crítica, sino porque emerge del texto “un yo más vasto”¹³⁶.

¹³⁴ Ibíd., 107.

¹³⁵ Ibíd., 108.

¹³⁶ Prada Londoño, *De la lectura de textos a la comprensión*, 13.

Es en esta dialéctica de la hermenéutica instaurativa y amplificadora donde se inserta una relación fundamental en el contexto educativo: la del maestro y el discípulo. En relación con el primero, Duch diferencia el sentido de la *hermenéutica* y de la *hermética*:

Tradicionalmente, la hermeneútica ha servido para designar un movimiento del ser humano cuya finalidad era la *comprensión*, mientras que la hermética se ha relacionado habitualmente con un movimiento humano cuya finalidad era el *ser*. Esta distinción puede ejemplificarse por mediación de dos tipos ideales: en Occidente, el *profesor* (hermenéutica); en Oriente, el *maestro* (hermética). El 'profesor', por medio de la docencia, hace posible que sus alumnos adquieran 'técnicamente' unos 'saberes' (*scientia*); el 'maestro' (lo mismo podría decirse del 'narrador' en el sentido de Walter Benjamin), a través de su vivencia personal, contribuye a la 'transformación' del ser de sus discípulos. En efecto, el maestro, por mediación de su 'palabra-testimonio', hace posible que sus discípulos consigan descubrir su verdadero ser (*sapientia*) más allá de las máscaras impuestos por la dinámica del 'parecer'. Estamos plenamente convencidos de que esa complementariedad concreativa de 'profesor-maestro' es la que podría dar lugar a una real formación de los educandos en 'arte de la crítica' (*kritikè tékhne*), tal como esta expresión era entendida entre los griegos¹³⁷.

El narrador, entonces, comparte muchos rasgos con el maestro, toda vez que "ambos son lo que han de ser en la medida que son capaces de comunicar su experiencia personal a los que les escuchan"¹³⁸. De aquí entonces que insistamos en plantear para la educación un cuidado en la narración como eje central de la formación, y en la cocreación maestro-alumno como posibilidad de estructuración de las relaciones intersubjetivas que permitan superar los vínculos operativos y burocráticos que deshumanizan.

¹³⁷ Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, 59.

¹³⁸ *Ibíd.*

Referencias

- Arend, Joan. *Educación e investigación hacia el cambio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- Aristóteles. *La Poética*. Madrid: Gredos, 1974.
- Buber, Martin. *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- Berardi, Franco. *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- Cárdenas M., Luz Gloria. “Teoría de la lectura y de la escritura desde una perspectiva hermenéutica”. *Cuadernos Pedagógicos*, NO. 9 (1999): 193-206. <https://acortar.link/6LVTJL>
- Carmona Granero, María. “La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora”. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Vol. 8, núm. 19, (2007): 134-157.
- Cassirer, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas I*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Ciapuscio, Héctor. *Dédalo, tecnología y ciencia*. Buenos Aires: Eudeba, 2006.
- Chalier, Catherine. *Lévinas: la utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras Ediciones, 1995.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: Clacso, 2021.
- Duch, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Duch, Lluís. *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder, 1998.
- Duch, Lluís. *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona. Herder. 2007.
- Duch, Lluís. *La crisis de la transmisión de la fe*. Madrid: Pensar, Publica, Creer (PPC) Editorial, 2009.
- Duch, Lluís. *Religión y comunicación*. Barcelona. Fragmenta. 2012.
- Duch, Lluís y Chillón, Albert. *Un ser de mediaciones: antropología de la comunicación*. Vol I. Barcelona. Herder. 2012.
- Duch, Lluís. “Mito y Pedagogía”. *Praxis y Saber*, Vol. 6, No. 12 (2015): 15-29. <https://acortar.link/dbJq9m>
- Duch, Lluís. *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona, Herder 2019.
- Franch, José Juan. *Fundamentos del valor económico*. Madrid: Unión Editorial, 1990.
- Gadamer, Hans-George. *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme, 2012.
- Gadamer, Hans-George. *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme, 2012.
- Garagalza, Luis. *Introducción a la hermenéutica contemporánea*. Barcelona: Anthropos, 2002.

- García Garrido, José Luis, (Coord.). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente, 2000.
- Gende, Carlos. *Lenguaje e interpretación en Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2004.
- Gevaert, Joseph. *El problema del hombre*. Salamanca: Sígueme, 2005.
- González, Enrique. *El renacimiento del humanismo*. Madrid: Biblioteca de Autores de Cristianos, 2003.
- Jaeger, Werner. *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la ilustración?* México Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Mann, Thomas. *La Montaña Mágica*. Barcelona: Edhasa, 2015.
- Márquez, Álvaro. “La crisis de la Modernidad y la Razón Pedagógica”. *Revista Frónesis*, No. 2 (1985).
- Mèlich, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2012.
- Naval, Concepción y Altarejos, Francisco. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa, 2000.
- Novoa, Amparo; Pinella, Johann, e Inciarte, Aalicia. “Educación en y para la democracia”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 24, No. 3 (2019): 60–74. <https://acortar.link/itqpf0>
- Nussbaum, Martha. *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Bogotá: Editorial Planeta, 2019.
- Ortega, José. *Unas lecciones de metafísica*. Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- Panikkar, Raimon. *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península, 2001.
- Parménides. *Poema ontológico*. Madrid: Gredos, 1974.
- Platón. *El Fedro*. Madrid: Gredos, 1988.
- Porlán, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada, 1997.
- Prada Londoño, Manuel. *De la lectura de textos a la comprensión de sí mismo en la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Universidad Javeriana, 2009.
- Restrepo, Carlos E. “La destrucción de la universidad. Autonomía y éxodo del conocimiento hacia la universidad nómada”. En Castrillón López, Luis Alberto (Ed.) *La universidad por hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2013
- Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Ricoeur, Paul. *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós, 2009.
- Ricoeur, Paul. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Mexico: Siglo XXI Editores, 2006.
- Rojas-León, Alexis. “Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos)”, *Educación*, Vol. 38, No. 2 (2014): 33-58. <https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14376>

- Sábato, Ernesto. *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral, 2000.
- Sebastián Yarza, Florencio I. *Diccionario griego-español*. Barcelona: Ramón Sopena, 1964.
- Schrödinger, Erwin. *Ciencia y Humanismo*. Barcelona: Matatemas, 1998.
- Steiner, George. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y de la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Steiner, George. *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Vargas Gullén, Germán y Cárdenas Luz Gloria. *Retórica, poética y formación. De las pasiones al entimema*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- Vázquez, Gonzalo. “La educación no formal y otros conceptos próximos”, en Sarramona, Jaime; Vázquez, Gonzalo y Colom, Antoni. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel,



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Esta obra se publicó
en archivo digital en el mes
de junio de 2023.



El resultado de este trabajo con la palabra, de la reflexión filosófica que planteamos en la presente publicación es la de una ética que se sitúa desde la palabra y desde la responsabilidad que tenemos con el otro: el ser humano, en la medida en que es un “ser dotado de palabras”, puede convertir su palabra en palabra ética. Propender por una ética de la palabra significa trabajar con la palabra de modo que sea una palabra “para el otro”, una palabra que implique “darse” en la palabra y restaurar los vínculos desde ella.



Universidad
Pontificia
Bolivariana

